

RAIMUND JAKOB WURST.

R. J. Wurst's

(ehemal. Professor und Seminar-Direktor in St. Gallen)

sämmtliche Schulschriften

für die Hand des Lehrers.

Gesammt-Ausgabe in 4 Bänden.

Erster Band

mit Wurst's Portrait in Stahlstich.

Inhalt:

1) Kritiken über sämmtliche Werke.
2) Raimund Jakob Wurst, eine biogr. Skizze.
3) Ausführliche Anleitung zum Schreiblesеunterrichte.

Stuttgart.
Verlagsbuchhandlung von Carl Mäcken.
1863.

Kritiken
über sämmtliche Werke
R. J. Wurst's.

Raimund Jakob Wurst.

Eine
biographische Skizze.

Mit dem Portrait desselben in Stahlstich.

Stuttgart.
Verlagsbuchhandlung von Carl Mäcken.
1863.

1) **Wurst, R. J.**, (ehemal. Professor und Seminardirektor in St. Gallen), **die zwei ersten Schuljahre.** Eine theoretisch praktische, auf das neue psychologische System von Dr. **Beneke** gegründete Anleitung zur Behandlung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände in der ersten Elementarklasse, nebst einer **reichlichen Sammlung von Aufgaben zur stillen Beschäftigung.** Mit zwei Lektionsplänen und vier lithographirten Tafeln. Vierte mit der Dritten wörtlich gleichlautende Ausgabe. 8. XIII. 530. 1849. Preis 3 fl. 30 kr. oder 2 Rthlr.

Diese Schrift ist nicht sowohl eine neue Ausgabe, als vielmehr ein völlig neues Werk, das unstreitig zu den ausgezeichnetsten dieser Art gezählt werden darf. Sie zerfällt in einen theoretischen und einen praktischen Theil. Ersterer gibt einen populäre Darstellung der neuen psychologischen Grundansichten Dr. **Beneke**'s und dessen geistreicher „Erziehungs- und Unterrichtslehre," von welcher Diesterweg sagt, daß „sie vielleicht die wichtigste unter allen bisher erschienenen Schriften dieses Faches sei" (S. das pädagog. Deutschland I. Bd. S. 9.), und verbreitet sich über die innere Organisation der Volksschule, indem er eine so spezielle, in's Einzelne gehende Anweisung zur Ausführung der aufgestellten Lektionsplane gibt, wie die Literatur noch kein Werk aufzuweisen hat. Der praktische Theil enthält Lehrstoff, Lehrgang, Lehrverfahren und Uebungsaufgaben für die zwei ersten Schuljahre. Die Anschauungsübungen enthalten nicht blos eine Skizze des Lehrganges, die den Lehrer bei der Ausführung im Stiche läßt, sondern sind praktisch durchgearbeitet, durchgängig mit Aufgaben für die stille Selbstbeschäftigung versehen, und haben durch Anwendung größerer und kleinerer Druckschrift eine solche Einrichtung erhalten, daß sie für den unmittelbaren praktischen Gebrauch äußerst bequem sind. Der gewandte, geübte Lehrer, dem es blos um ein methodisch geordnetes Material zu thun ist, so wie der Anfänger in der Schulpraxis, der sich ein musterhaftes Lehrverfahren zu eigen machen

wünscht, werden sich durch diese Einrichtung in gleichem Maße befriedigt finden. Für die Besitzer der „Sprachdenklehre" ist diese Schrift unentbehrlich, indem sie als eine nothwendige Einleitung und Vorschule zu jener anzusehen ist. Und obgleich sie nur für die zwei ersten Schuljahre bestimmt ist, so wird sie in manchen Schulen doch auch noch für die Bedürfnisse des dritten und vierten Schuljahres vollkommen ausreichen, so wie sie bereits auch von Gymnasial-Lehrern in den Elementarklassen mit dem besten Erfolge benützt wird.

Die Vorzüge dieses ausgezeichneten Werkes sind in den geachtetsten kritischen Blättern anerkannt. So heißt es z. B. in der Jenaer allg. Literaturzeitung Juniheft. 1840. Nro. 117. S. 450 über den ersten Theil: „Die Darstellung ist so einfach, gründlich und geistvoll, daß sie ver„dient, ein Muster genannt zu werden, und daß Rec. gestehen muß, noch „nie etwas Interessanteres gefunden zu haben. Beneke's System ist ganz „eigenthümlich, es stößt alle früheren psychologischen Systeme um, aber es „ist reif an tiefen Gedanken und führt so recht in das Leben der Seele „hinein. Darum machen wir alle denkenden Lehrer auf die hier gegebene „Darstellung aufmerksam. Es ist ein sicheres Präservativ gegen Dünkel und „Aufgeblasenheit, es befähigt zu einem Blick in die Wissenschaft, es regt „an" rc. Von dem praktischen Theile sagt derselbe Recensent S. 452 a. a. O.: „Dieser verdient ganz besonders die Beachtung der Elementar-Lehrer; der „Verf. hat eine wahre Musterschrift geliefert, denn in der Methode und „Anordnung des Stoffes ist er ein Meister. — Wir empfehlen die Schrift „allen Lehrern auf das Angelegenste zum eifrigen Studium; sie ist geeignet, „beizutragen, daß Oberflächlichkeit und Aeußerlichkeit im Schulunterricht im„mer mehr verschwindet, und unter den Lehrern ein ernstes Streben nach „kernhafter, gründlicher Bildung rege gemacht wird."

Eine eben so günstige Beurtheilung fand diese Schrift in Gersdorf's Repert. der ges. deutsch. Lit. XXV. S. 554, wo es heißt: „Statt „alles Andern müssen wir jedem Lehrer zurufen: Komm und siehe es! Viele „werden sich, wenn sie unbefangen genug sind, überzeugen, daß an Kinder, „welche auf die hier vorgezeichnete Weise planmäßig vorgebildet worden sind, „ganz andere Forderungen gestellt werden können, als man bei einem an„dern Elementarunterrichte nicht zu glauben geneigt ist. — Denkende Lehrer „werden für die Einführung in Beneke's System, wovon der Verf. sagt, „daß es für die gesammte Pädagogik gewiß von weitgreifenden Folgen sein „werde, dem Verf. Dank wissen. Und so legt denn schließlich Ref. auch „noch das Bekenntniß ab, daß seit langer Zeit ihn keine Schrift durch Klar„heit, Sicherheit und Einfachheit in Gedanken und Ausdruck „so gefesselt hat, wie die vorliegende."

In ähnlicher anerkennender Weise haben sich auch andere Zeitschriften ausgesprochen, z. B. die Quartalschrift für praktisches Schulwesen von Dr. Heim, VI. Jahrg. 1. Heft, wo S. 3 „die Sprachbücher des Prof. R. J. Wurst für die besten unter den vorhandenen Schriften erklärt werden, die daher vor allen den Vorzug verdienen."

2) **Wurst, R. J.**, das erste Schulbuch für die unterste Klasse

der Elementarschulen. Eine gekrönte Preisschrift. 75ste Auflage. Erster Theil, erste Abtheilung.

Auch unter dem Titel:

Das elterliche Haus. Ein Elementarbüchlein für den Schreibleseunterricht. Erste Abtheilung. Enthaltend die ersten Schreib- und Leseübungen. 12. 1861. 75ste Aufl. Preis 9 kr. oder 3½ Ngr.

Unter den sogenannten Handfibeln oder ersten Elementarbüchern zum Lesenlernen nimmt das genannte unstreitig eine der ersten Stellen ein. Der Stufengang der einzelnen Uebungen ist äußerst einfach, klar und praktisch. Nirgends stößt man auf einen Lehrstoff, der — wie es in andern Büchlein dieser Art so häufig der Fall ist — für den lückenlos fortschreitenden Schreib- und Leseschüler zu schwierig wäre, und darum, als müßig dastehend, im Gange der Uebungen ausgelassen werden müßte. Alles ist unmittelbar brauchbar und auf den allmähligen Fortschritt mit methodischem Takte berechnet. Die vier ersten Seiten enthalten die lithographirte Elementarschrift, die folgenden acht Seiten die deutsche Kurrentschrift. Beide Schriftarten stehen aber mit der Druckschrift in solcher Verbindung, daß sie zur stillen Selbstbeschäftigung mit Schreiben und Lesen für das ganze erste Schuljahr einen Uebungsstoff darbieten, der den Kräften des Kindes gerade angemessen ist und namentlich dem Lehrer einer zahlreichen Schule sein Geschäft ungemein erleichtert. Wir dürfen dreist behaupten: Es existirt noch gar kein Lehrmittel dieser Art, das bei so geringem äußerem Umfange einen so großen Reichthum des bildenden Stoffes für die Anfänger im Schreiben und Lesen enthält. Das beste Zeugniß für die ausgezeichnete praktische Brauchbarkeit dieses Büchleins ist auch die Thatsache, daß dasselbe bereits überall, wo der Einführung neuer Schulbücher nicht ältere obligatorische Lehrmittel hindernd im Wege stehen, willkommene Aufnahme gefunden hat. Man vergleiche auch die sehr günstige Recension in den süddeutschen Schulblättern Jahrgang II. Heft 4. S. 66 u. ff.

3) **Wurst, R. J.,** das erste Schulbuch für die unterste Klasse der Elementarschulen. Eine gekrönte Preisschrift. 45ste stark vermehrte Auflage, umgearbeitet von Fohmann, Musterlehrer und Vorstand des Privatschullehrerseminars in Ravensburg. Erster Theil, zweite Abtheilung.

Auch unter dem Titel:

Das elterliche Haus. Ein Lehr-, Lese- und Aufgabenbuch für die erste Elementarklasse. Zweite Abtheilung. Enthaltend: Stoff zum Anschauungs-Unterrichte, und zu Schreib-, Lese-, Sprach- und Denkübungen. 12. 45ste Auflage. 1861. Preis 18 kr. oder 5 Ngr.

Dieses Buch ist mit besonderer Rücksicht auf die stille Selbstbeschäftigung der Schüler einer ersten Elementarklasse bearbeitet, und zerfällt in drei

Abschnitte, wovon man den ersten den realistischen, den zweiten den logischen und elementarisch-grammatischen, und den dritten den moralischen nennen kann. Der Lese- und Lehrstoff ist, wie schon der sehr bezeichnende Titel andeutet, ganz aus dem Anschauungskreise des Kinderlebens hergenommen, darum auch so äußerst anziehend für die Schüler. Die Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung sind von der Art, daß sie selbst für die schwächsten Schüler nicht zu schwierig, und für die fähigsten immer noch anregend sind und ihre Denkkraft angemessen beschäftigen. Insbesondere zeichnen sich die Sprachdenkübungen des zweiten Abschnittes durch praktische Brauchbarkeit aus, indem sie, ganz nach **Becker**'s System geordnet, zugleich zur Uebung im richtig betonten Lesen, zur Begründung der Rechtschreibung, zu Denkübungen und zur Einleitung in die Sprachdenklehre dienen. Die anerkannten Vorzüge dieses Schulbuches haben ihm bereits eine sehr ausgedehnte Aufnahme in den Schulen des In- und Auslandes verschafft, und die äußerst günstigen Urtheile derjenigen Lehrer, welche dasselbe eingeführt und somit praktisch erprobt haben, sind die sicherste Bürgschaft, daß der Kreis seiner Freunde sich noch mehr erweitern werde.

4) **Wurst, R. J.**, das erste Schulbuch für die unterste Klasse der Elementarschulen. Eine gekrönte Preisschrift. Dritte unveränderte Auflage. 6ter Abdruck. Zweiter Theil.

Auch unter dem Titel:

Der Wohnort. Ein Lehr- und Lesebuch für die erste Klasse der Elementarschulen auf dem Lande und in kleineren Städten. Nach **Dr.** Graser's Grundsätzen bearbeitet. 12. 1857. Preis 27 kr. oder $8^3/_4$ Ngr.

Ueber dieses Schulbuch, sowie auch über die unter 2 und 3 angezeigten Werke haben sich die geachtetsten Zeitschriften auf's günstigste ausgesprochen, z. B. Dr. **Gräfe**'s Archiv für's praktische Schulwesen 18. Bd. 1. Heft, wo es S. 148 heißt: „daß überall ein richtiges Urtheil und ein sicherer „Takt hervorleuchte, und durch diese Schriften die pädagogische Literatur „wahrhaft bereichert worden sei." Der Schullehrer des 19ten Jahrhunderts XVI. Heft, S. 66 sagt über dieses Buch: „Hr. **Wurst** behandelt „alle seine Lektionen, in welcher Ordnung sie vorkommen mögen, unübertrefflich schön." Eben so günstig lauten die Urtheile in Dr. Hauschel's Magazin II. Jahrg. 1. Heft, in den süddeutschen Schulblättern II. Jahrg. 4. Heft, in der Jenaischen allg. Literaturzeitung Jahrg. 1839, Nr. 79 und in mehreren andern kritischen Blättern. Das Buch hat auch bereits eine so günstige Aufnahme gefunden, daß es in vielen Schulen aller Gegenden Deutschlands und der deutschen Schweiz eingeführt wurde.

5) **Wurst, R. J., Ausführliche Anleitung zum Schreiblese-unterrichte.** Mit besonderer Rücksicht auf die umgearbeitete Auflage des Elementarbüchleins: „Das elterliche Haus."

Dritte vermehrte Ausgabe, umgearbeitet und mit vielen Zusätzen versehen von Fohmann. gr. 8. 1846. Preis 48 kr. oder 15 Ngr.

Die großen Vorzüge des Schreiblesеunterrichtes sind von den ausgezeichnetsten Schulmännern unserer Zeit allgemein anerkannt, und wenn auch die Einführung desselben in Schulen bisher auf Schwierigkeiten stieß, so lag der Grund sicher nur darin, daß es an einer faßlichen, durchaus praktischen Anleitung dazu fehlte. Die „ausführliche Anleitung zum Schreiblеseunterrichte" wird nun diesem Bedürfnisse vollkommen abhelfen; denn nach dem Urtheile eines kompetenten Richters in diesem Fache behandelt dieselbe „den „Schreib- und Leseunterricht mit einer Gründlichkeit, Klarheit nnd Gewandt„heit, daß sie in Wahrheit eine praktische Musterschrift genannt zu „werden verdient. „Volksschullehrern, welche zahlreiche Schülerklassen „gleichzeitig zu beschäftigen haben, Eltern, Vätern und Müttern „welche ihren Kleinen den ersten Unterricht im Schreiben, Lesen und Denken „selbst ertheilen, desgleichen Hauslehrern und Privatlehrerinnen, „und überhaupt allen denen, die sich mit dem ersten Kindesunterricht be„schäftigen, ohne eigentlich dem Lehrerstande anzugehören, wüßten wir nichts „Vorzüglicheres zu empfehlen als diese Schrift, die durchaus „praktisch, klar und ausführlich, ohne weitschweifig zu sein, den Lehrgang „und die Lehrweise darstellt, daß selbst jeder Anfänger im Lehrfache, wenn „er überhaupt nur gesunden Menschenverstand hat, den Schreiblеseunterricht „mit dem besten Erfolge wird betreiben können. Von Stufe zu Stufe ist „der Zweck der einzelnen Uebungen, das Lehrverfahren und die Uebungs„aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung so präzis und genau angegeben, daß „man den viel erfahrnen gewandten Praktiker auch in dieser Schrift auf den „ersten Blick erkennen wird." — Dieses vollgewichtige Urtheil eines der angesehensten Pädagogen in Deutschland wird (zum Theil mit den nämlichen Worten) bestätigt in den Blättern aus Süddeutschland II. Jahrg. 4. Heft, S. 74; in dem literarischen Wochenblatt Jahrg. 1838, Nr. 13; in den schweizerischen Schulblättern IV. Jahrg. 3. Heft; in Dr. Diesterweg's Wegweiser 2te Auflage I. Bd. u. a. m. Wir fügen nur noch hinzu, daß die besprochene Schrift bereits in mehreren Lehrerseminarien als Lehrbuch der speziellen Methodik im Schreiblеseunterrichte mit dem besten Erfolge benützt wird.

6) **Wurst, R. J., XVI Wandtafeln** für den ersten Schreib- und Leseunterricht in Elementarschulen, mit Rücksicht auf das „elterliche Haus." Medianbogengröße. Zweite durchgesehene Auflage. 1845. Preis 2 fl. oder 1 Rthlr. 5 Ngr.

Wandtafeln sind ein unentbehrliches Hülfsmittel zur Ertheilung des Leseunterrichtes, namentlich in zahlreichen Volksschulen. Dies beweisen schon die vielerlei Arten von Wandfibeln, die bereits vorhanden sind. Und das Bedürfniß eines solchen Lehrmittels bestimmte auch den Verfasser, ein seinem ganzen Unterrichtssysteme entsprechendes Tabellenwerk auszuarbeiten.

Dieses besteht nun aus XVI Wandtabellen von solcher Größe, daß die Buchstaben auch in weiterer Entfernung selbst für ein schwächeres Auge vollkommen deutlich erscheinen: ein Vorzug, der sie vor andern Wandfibeln, bei denen die Buchstaben entweder zu klein, oder die Linien und Wörter so nahe zusammengerückt sind, daß sie in einiger Entfernung ganz in einander verschwimmen, aufs eigenthümlichste auszeichnet. Außerdem ist dieses Tabellenwerk auch noch deßhalb sehr empfehlenswerth, weil es auf den Schreibleseunterricht nach der Elementarschrift und deutschen Kurrentschrift berechnet ist, sich genau an den Stufengang des ersten Elementarbüchleins „das elterliche Haus" anschließt, Rechtschreiblehre und Wortbildung nach dem **Becker**'schen Systeme begründet und dadurch den Schreiblesunterricht zu einer wesentlichen Vorbereitung zur Sprachdenklehre macht. Die typographische Ausstattung läßt nichts zu wünschen übrig, und darf wahrhaft ausgezeichnet genannt werden, wie man sich durch eigene Ansicht am besten überzeugen wird. Man sehe die sehr empfehlende Anzeige in Dr. Hergang's Handbuch der pädagog. Literatur S. 135.

Zum Schlusse möge hier nur noch das Urtheil eine Stelle finden, das in dem sehr geschätzten „Jahrbuche für Lehrer, Eltern und Erzieher von Domkapitular **Jaksch** in Leitmeritz," Jahrg. VII. S. 217 abgegeben wurde: „Wenn Reichthum des Inhalts (heißt es daselbst) Ordnung, Deutlichkeit und Verständlichkeit der Darstellungsweise, Brauchbarkeit „für die Bedürfnisse des wirklichen Schulhaltens diejenigen Eigenschaften „sind, welche vor Allem an einem für Schulmänner bestimmten Werke gesucht sind und, wenn sie wirklich vorhanden, gepriesen werden müssen: so „unterliegt es keinem Zweifel, daß die so produktive literarische Thätigkeit „des Hrn. Wurst, wie sie in den genannten Werken vorliegt, jene freudige Theilnahme des Publikums und jenes eben so freudige, fast unbedingte Lob vollkommen verdient, welches ihr allseitig entgegenkommt und „sich am deutlichsten in den sich schnell folgenden Auflagen und Wiederabdrücken der einzelnen Schriften ausspricht."

7) **Wurst, R. J., praktische Sprachdenklehre** für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Realschulen. Nach Dr. Becker's Ansichten über die Behandlung des Unterrichtes in der Muttersprache bearbeitet. 65ste Auflage. 12. 1859. Preis 54 kr. oder 17½ Ngr.

8) **Wurst, R. J., theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre.** Ein Handbuch für Elementarlehrer, welche vorwärts schreiten und sich vorbereitend mit dem neuesten Standpunkte der deutschen Sprachwissenschaft bekannt machen wollen. Erster Theil: **Elementarische Satzlehre.** 3te mit der ersten wörtlich gleichlautende Auflage. gr. 8. 1851. Preis 1 fl. 30 kr. oder 27½ Ngr.

— — Desselben Werkes zweiter Theil: **Wortformenlehre,**

Wortbildung und Rechtschreibungslehre. 6te, mit der ersten wörtlich gleichlautende Auflage. gr. 8. 1852. Preis 2 fl. 30 kr. oder 1 Rthlr. 15 Ngr.

Der ausgezeichnete Sprachforscher Dr. Becker äußerte sich über die Sprachdenklehre folgendermaßen:

„Es haben schon Viele versucht, meine Grammatik für die Volks„schulen zu bearbeiten, aber die meisten haben theils durch vermeintliche „Verbesserungen die ganze Ansicht entstellt und die Einheit derselben zerstört, „theils durch Methodenkram Alles verflacht. Um desto mehr freut es mich, „einmal ein Werk vor mir zu sehen, das in so hohem Maße **gelun„gen** ist. Die ganze Idee meiner Grammatik ist hier auf eine geistvolle „und lebendige Weise aufgefaßt und nicht minder klar und lebendig dar„gestellt. Es ist nicht zu zweifeln, daß diese Arbeit bei den Schulmännern „überhaupt die ihr gebührende Anerkennung finden, und für die Volksbil„dung gedeihliche Früchte bringen werde."

Dieses Urtheil, das der hochgefeierte Dr. Becker gleich beim Erscheinen der ersten Auflage dieser Schriften abgegeben hat, wurde auch auf die glänzendste Weise bestätigt. Mit wahrhaft außerordentlichem und immer steigendem Beifalle wurde dieses Werk in allen Ländern deutscher Zunge aufgenommen. Ja nicht nur in den besten Unterrichtsanstalten Deutschlands und der Schweiz, sondern sogar in Paris, der Hauptstadt der feinen Bildung, wurde die Sprachdenklehre in mehreren Instituten, wie z. B. in dem berühmten Maison d'éducation von J. M. Keller als Lehrbuch eingeführt. Wie nun die Sprachdenklehre bei den praktischen Schulmännern thatsächlich eine so außergewöhnliche Aufnahme fand, daß eine bedeutende Auflage die andere drängte und von der dritten Auflage bereits der 20ste Abdruck veranstaltet werden mußte; so wurde sie nicht minder in den geachtetsten deutschen Literaturblättern einstimmig als eine methodische Musterschrift anerkannt und allen denkenden Lehrern an Volksschulen, wie an Real- und und Gymnasial-Anstalten mit Vorzug empfohlen.

Als Beleg für diese Behauptung erlauben wir uns, einige Stellen aus den uns bekannt gewordenen Recensionen zu citiren:

a) In der allg. Schulzeitung von Dr. **Zimmermann,** Jahrg. 1837. Nro. 44 — 47 wird die Sprachdenklehre als eine Arbeit bezeichnet, „die in diesem Unterrichtsgegenstande eine ganz neue Bahn zu brechen nicht „bloß bestimmt, sondern auch befähigt ist", und das Werk wird als „Muster der Gründlichkeit und Klarheit allen denkenden Lehrern in Elemen„tarschulen auf's dringendste empfohlen."

b) In **Diesterweg's** Rhein. Blättern XV. Bd. 2. Heft heißt es: „Die Bearbeitung verdient großes unbedingtes Lob. Plan, An„ordnung und Vertheilung, Ausführung und Uebungsstoff — Alles zeigt den „tüchtigen Methodiker und Praktiker. Hier zeigt sich, wie ein Methodiker „einen wissenschaftlichen Stoff zu handhaben versteht. Eine Aufgabe, deren „Schwierigkeit nur der kennt, der sie zu lösen versucht hat. Mit Freuden „erkennen wir diese großen Vorzüge an; der Hr. Verf. hat **unbestreit„bar** richtige Grundsätze auf die Sprache nach Dr. Becker's System „angewandt, und eine Art von Meisterschaft in elementarischer Behandlung

„an den Tag gelegt. Nicht alle Tage erlebt man die Freude, die eine „solche Gewandtheit und Tüchtigkeit hervorruft.“ Am Schlusse dieser sehr ausführlichen Recension wird dann die Schrift als „eine methodische „Musterschrift besonders allen Lehrern an höheren Anstalten zur vor„züglichen Berücksichtigung empfohlen.“

c) In der Centralbibliothek für Pädagogik v. Brzoska Jahrg. 1838. Heft 8. beginnt Dr. **Jost** die sehr gründliche Recens. der Sprachdenklehre ꝛc. mit den Worten: „Diese Werke begrüßen wir als eine „erfreuliche Ernte der neuesten Aussaat im Gebiete deutscher Pädagogik“; und nachdem er in eine genaue Prüfung des Einzelnen eingegangen, schließt er mit der Versicherung: „Wir scheiden von dem Verf. mit aufrichtiger „Achtung und dankbarer Anerkennung der wesentlichen Verdienste, „welche diese Werke dem Elementarunterrichte leisten“ ꝛc. ꝛc.

d) In Gersdorf's Repertorium XVII. Bd. S. 478 und Bd. XI. Nro. 1661 und 1692 werden diese Werke ebenfalls sehr rühmend angezeigt, und ihrer Gründlichkeit und Klarheit wegen angelegentlich empfohlen. Auch bei Anzeige anderer Sprachschriften wird häufig auf Wurst's Sprachbücher anerkennende Beziehung genommen, z. B. in dem Repertorium Bd. XX. Heft 1, wo es heißt: „Was Wurst für Elementar- und Bür„gerschulen sein wollte, und in der That geworden ist“ ꝛc. ꝛc.

e) Dr. **Diesterweg** würdigt die Sprachdenklehre ꝛc. in der 2ten Auflage seines Wegweisers I. Band Seite 354—359 wiederholt einer ausführlichen Anzeige und sagt unter Anderem: „Summa, die Sprachdenk„lehre befolgt die Methode, die wir als die natur- oder sachgemäße „überall aufgestellt haben. Wurst leistet den Lehrern den schätzbarsten „Dienst. Er hat Becker'n vorgearbeitet. Dieser hat jenem das Gold aus „den Schachten des Geistes überliefert; jener hat dasselbe für die schwachen „Kräfte der Schüler verarbeitet, und den Gesellen gezeigt, wie sie die Lehr„linge befähigen, den Schacht selbstthätig zu befahren. Summa: erst Wurst, „dann Becker.“

f) Die Jenaische allg. Literaturzeitung Juli 1839. Nro. 139 empfiehlt diese Schriften ebenfalls „allen Lehrern auf das Angelegentlichste „zum eifrigen Studium und Gebrauch“, und sagt: „Ist Becker in der „Forschung ein Meister, so ist es Wurst in der Methodik.“ —

g) Die allg. Schweizerischen Schulblätter IV. Jahrg. 6. Heft sprechen sich in ausführlicher Rec. sehr günstig aus, wie z. B. aus der Stelle (S. 549) erhellet: „Und so wünschen wir dieses Handbuch als ein „Meisterstück pädagogischer Gewandtheit in die Hände recht vieler „Lehrer, und die Sprachdenklehre in die Hände recht vieler Schüler; denn „daß Letztere ebenfalls im Besitze einer Sprachdenklehre seien, dieser Ansicht „müssen auch wir beipflichten.“

h) In Dr. Hauschel's Magazin Jahrg. 1837. Heft VI. Seite 40—60 findet sich eine sehr gediegene geistreiche Abhandlung, welche die Frage: „Wodurch empfiehlt sich die Wurst'sche Sprachdenklehre in Volksschulen?“ mit überzeugender Gründlichkeit und Klarheit beantwortet, und welcher Herr Schulinspektor und Pfarrer Holbein das gewichtige Zeugniß beifügt, daß er „die Sprachdenklehre in den Schulen seines Bezirkes bereits „seit ihrem Erscheinen eingeführt, und, was noch mehr sei — erfreuliche

„Früchte tragen sehe", wobei noch der Wunsch angefügt ist: „Es möchte „die Sprachdenklehre recht bald in Deutschlands Volksschulen eingeführt werden." —

i) Hr. Präceptor **J. Villinger** an dem Gymnasium zu Rottweil empfiehlt die „Becker-Wurst'sche Methode", die er zum Gegenstande seines Programmes für das Jahr 1837 machte, mit großer Wärme, und drückt sich am Schlusse des sehr gehaltvollen geistreichen Schriftchens S. 26 also aus: „Mein einziger Wunsch ist daher, der deutsche Sprachunterricht nach „Becker und Wurst möchte in allen Schulen, vorzüglich aber in den „Elementarklassen der Gymnasien und lateinischen Schulen, immer größern „Eingang gewinnen, indem ich die innigste Ueberzeugung habe, daß an „Zweckmäßigkeit und Fruchtbarkeit jede andere Unterrichtsweise der Becker-„Wurst'schen nothwendig nachstehen muß."

k) In gleich günstiger Weise wird die Sprachdenklehre nebst der Anleitung empfohlen von Hrn. Seminarlehrer **Honcamp**, welcher S. 18 seines „Leitfadens für die Sprachbildung in deutschen Volksschulen" (Essen 1838) diese Schriften „jedem Elementarlehrer als das erste Werk, „dem es in vorzüglichem Grade gelungen ist, den Sprachunterricht nach „Becker's Ansichten für die Elementarschule anwendbar zu machen, drin-„gend empfiehlt", und dann noch beisetzt: „Die Sprachdenklehre hat auf „eine erfreuliche Weise mir die Ueberzeugung bestätigt, daß ein Lehrbuch der „Sprachmethode nach Becker'schen Ideen den Forderungen einer elementa-„risch-populären Darstellung entsprechen kann, ohne an gediegener Gründlichkeit im mindesten dadurch einzubüßen." —

In neuerer Zeit hat die Sprachdenklehre zwar auch Gegner gefunden, welche die Brauchbarkeit und Zweckmäßigkeit derselben zu bestreiten versuchten; allein dies hat gerade wesentlich dazu beigetragen, der Sprachdenklehre noch größere Verbreitung zu verschaffen, wie der seitdem vermehrte Absatz, der bereits den **zwanzigsten Abdruck** der 3ten Aufl. nöthig machte, den klarsten Beweis liefert; denn der erhobene Widerspruch veranlaßte manche Lehrer zu einer nähern Prüfung dieses Lehrbuches, und Viele, die früher entschiedene Gegner der Sprachdenklehre waren, wurden warme Anhänger und Vertheidiger derselben, nachdem sie versuchsweise darnach unterrichtet hatten. Daß sich aber auch die Kritik trotz des erhobenen Widerspruches fortwährend überaus günstig ausspricht, beweisen neuere Anzeigen, z. B. in Dr. Hergang's Handbuch der pädagog. Literatur 2c., wo es S. 178 heißt: Die Sprachdenklehre „ist zwar schon in den Händen sehr vieler „Lehrer, dennoch verdient sie eine immer allgemeinere Empfeh-„lung. Wo in der Volksschule die deutsche Sprache systematisch behandelt „wird, da wird der Lehrer keinen bessern Wegweiser wählen „können, als die Sprachdenklehre und den Kommentar dazu." —

In dem Jahrbuch v. Jaksch VII. Jahrg. S. 218 heißt es: „Willst „du, lieber Schulmann, die einfache Schönheit und wundervolle Gesetzmäßig-„keit der menschlichen Rede erkennen und die ganze Größe dieses deines er-„habenen Vorzuges empfinden lernen: so nimm und lies mit Bedacht die „oben bezeichneten Schriften; ein neues Licht wird dir aufgehen, über dein „ganzes Seelenleben wird sich helle Einsicht verbreiten, und du wirst im „Stande sein, dieses Licht auch denen anzuzünden, die deinen bildenden

„Händen anvertraut sind. Referent kann versichern, daß er die ausgezeichnete Brauchbarkeit der Wurst'schen Sprachwerke für „Volksschulen durch einen Zeitraum von zwei Jahren, seit denen er mit „ihnen bekannt wurde, aus eigener Erfahrung kennen gelernt hat."

9) **Wurst, R. J., Kleine praktische Sprachdenklehre für Elementarschulen.** Nach seiner größeren Sprachdenklehre bearbeitet. 18te unveränderte Auflage. 12. 1862. Preis 24 kr. oder 7 ½ Ngr.

Diese kleine Schrift ist eine Art von Auszug aus der größern Sprachdenklehre, enthält nebst einer ausgewählten Anzahl von Uebungsaufgaben das Wichtigste aus der Satz-, Wort- und Wortbildungslehre in bündiger, gedrängter Kürze, und eignet sich ganz besonders für zahlreiche Volksschulen. Die vorzügliche Brauchbarkeit derselben beweist schon der Umstand, daß in kaum sechs Jahren **zehn** bedeutende Auflagen nöthig wurden.

In Nro. 186 der allg. Schulzeitung Jahrg. 1842 sagt der als gründlicher unparteiischer Recensent allgemein anerkannte und hochverehrte Kirchenrath Dr. **Lorberg:** Die „Sprachdenklehre," mit welcher Wurst im Jahre 1836 auftrat, ist allgemein bekannt und wird von sehr vielen Lehrern als überaus brauchbar für den Elementarunterricht anerkannt. (Vgl. A. S. Z. 1837 Nro. 44—47; 1838 Nro. 93.) Aus dieser ist das vorliegende Büchlein „eine Art von Auszug," den der Verf., „einem vielseitig ausgesprochenen Wunsche entgegenkommend," für das Bedürfniß der Volksschulen bearbeitet hat. „Daß auch diese kleine Sprachdenklehre seit 1841 bereits „**zehn** Auflagen erleben konnte, ist ein neuer Beweis, wie freudig man die „Arbeiten des Verf. aufzunehmen pflegt .... Soll in der höheren Volks„schule — höher durch den Standpunkt der Schüler nicht bloß, sondern „hauptsächlich des Lehrers — ein vollständiger und zusammenhängender Un„terricht in der Muttersprache gegeben werden, so glauben wir noch immer, „daß zu diesem Behufe die Lehrbücher von Wurst bis jetzt „von keinem Andern erreicht worden sind. Alle besseren Werke „schlagen mehr oder weniger den von ihm betretenen Weg ein!"

10) **Wurst, R. J., Zweiundsiebenzig Vorlegeblätter zum Schönschreiben,** als Grundlage zur Rechtschreibung und Wortbildung. Quer-Sedez auf 12 Bogen. 1854. Preis 36 kr. oder 11 ¼ Ngr.

11) **Wurst, R. J.,** Anleitung, wie die Vorlegeblätter zum Schönschreiben als Grundlage zur Rechtschreibung und Wortbildung benützt werden können. 12. 1842. Preis 24 kr. oder 7 ½ Ngr.

Das eigenthümliche dieser Vorlegeblätter, wodurch sie sich von allen andern ähnlichen Werken wesentlich unterscheiden, deutet schon der Titel an: sie sollen nicht nur zum Schönschreiben, sondern auch als Grundlage zur Rechtschreibung und Wortbildung dienen. Wie dieß geschehen könne, lehrt in einfacher, klarer Weise die „Anleitung," welche im

ersten Abschnitte die Methode des Schönschreibens und im zweiten die Methode des Rechtschreibens bespricht. Da sich diese Vorlegeblätter genau an den Sprachunterricht anschließen, und namentlich die Rechtschreibung, welche in Schulen gewöhnlich noch so viele Schwierigkeiten findet, auf eine höchst zweckmäßige, sichere Weise begründen und mit den Schönschreibübungen verbinden, so werden sie den Schulmännern gewiß eine sehr willkommene Erscheinung sein.

12) **Wurst, R. J., Elementarbuch zu praktischen Denk- und Stylübungen** für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Realanstalten. Ein Seitenstück zu der Sprachdenklehre. 17te stark vermehrte Auflage, umgearbeitet und ergänzt von Fohmann. 12. 1857. Preis 36 kr. oder 11¼ Ngr.

13) **Wurst, R. J., Theoretisch-praktisches Handbuch zu elementarischen Denk- und Stylübungen.** Eine Anleitung zum Gebrauche des „Elementarbuches zu praktischen Denk- und Stylübungen." 2te Auflage. gr. 8. 1851. Preis 3 fl. oder 1 Rthlr. 26½ Ngr.

Das „Elementarbuch zu Denk- und Stylübungen," das im März 1840 die Presse verließ, hatte sich einer so ausgezeichnet günstigen Aufnahme zu erfreuen, daß binnen Jahresfrist schon eine **dritte** Auflage nöthig wurde. Vorzüglich geeignet ist dasselbe auch für Sonntagsschulen, und insbesondere für die Realschulen, die in neuester Zeit einen so großen Aufschwung nehmen; und es dürfte bis jetzt wohl kaum ein anderes Schulbuch geben, das als Leitfaden zu den Stylübungen für Realschüler so angemessen und praktisch wäre, als das eben angezeigte. Auch das Handbuch, dessen erste Lieferung im August 1840 erschien, fand so großen Beifall, daß schnell ein zweiter Abdruck veranstaltet werden mußte. Wie nun diese Schriften gleich bei ihrem ersten Erscheinen von den praktischen Schulmännern auf's günstigste aufgenommen wurden, so fanden sie auch von Seite der besten kritischen Blätter die vollste Anerkennung. So heißt es z. B. in Dr. Zimmermann's allg. Schulzeitung Jahrg. 1841. Februarheft, Nro. 22.: „Obgleich das Feld, das Wurst hier bearbeitete, in den letzten „Jahrzehnten fleißig bepflanzt worden ist, so war uns doch die Erscheinung „beider Werkchen (Elementarbuch und Handbuch 1te Lieferung) sehr erfreulich." Das Handbuch wird ebendaselbst S. 191 eine „treffliche" Anleitung zum Gebrauche des Elementarbuches genannt und „besonders angehenden Lehrern sehr empfohlen." Der Recensent schließt mit den Worten: „Uebrigens scheiden wir von dem thätigen Hrn. Verf. mit „wahrer Hochachtung und wünschen den vorstehenden Schriftchen diejenige „freundliche Aufnahme, welche sie in Wahrheit verdienen."

In den rhein. Blättern, neue Folge, 25. Bds. 3. Heft. S. 342—348 würdigt Hr. Seminardirektor Dr. Diesterweg, dieser allgemein anerkannte kompetente Richter auf dem Gebiete der Methodik, die beiden Schriften einer sehr ausführlichen empfehlenden Anzeige und schließt mit den

Worten: „die Leser werden das Wohldurchdachte des ganzen „Planes aus der bisherigen Mittheilung erkannt haben, und wir müssen „— abgesehen davon, daß wir eine Verbindung der Stylübungen mit den „Anschauungs- und Denkübungen, sobald nur die Kinder Schreibfertigkeit „erlangt haben, für noch zweckmäßiger erachten — gestehen, daß Hr. Wurst „von neuem ein sehr brauchbares Lehrmittel geliefert hat und durch die „in Aussicht gestellte Fortsetzung des Handbuches sicher noch liefern wird. „Mit der Bildung, die dieser treffliche Schulmann den Elementarschülern zu „geben beabsichtigt, vergleiche man doch einmal das, womit sich die Verthei- „diger der wechself. Schuleinrichtung, die nachgerade einem Lehrer imputirt, „ein beleidigender Ausdruck wird, für befriedigend erklären — ein Mittel, „durch welche die Blinden sehend werden können, wenn es — möglich ist."

Wir fügen nur noch die Bemerkung bei, daß auch die zweite und letzte Lieferung die Presse verlassen hat, und damit das Handbuch vollständig erschienen ist, das durch die Reichhaltigkeit und Gediegenheit seines Inhalts, so wie durch die durchaus praktische Tendenz, welche den Wurst'schen Schulschriften überhaupt eigen ist und ihnen einen so ungewöhnlich großen, nachhaltigen Beifall erworben hat, den Schulmännern gewiß höchst willkommen sein wird.

14) **Wurst, R. J., Uebungsbuch zum Kopf- und Zifferrechnen** für die Mittelklassen der Elementarschulen. Nach J. Heer's Lehrbuch des Denkrechnens zunächst für Süddeutschland und die östliche Schweiz bearbeitet. Zweite verbesserte Auflage. 12. 1841. Preis 24 kr. oder 7½ Ngr.

Diese Schrift ist laut des Vorwortes für die Hand 8 bis 11jähriger Schüler bestimmt, wird aber in Landschulen auch 12 bis 14jährigen noch Stoff zum denkenden Rechnen darbieten. Reichthum und Mannigfaltigkeit der Aufgaben, ein neuer methodischer Lehrgang, und der besondere Vorzug, daß das Büchlein für Schüler von einem bestimmten Alter berechnet ist, daher auch keine müßigen Aufgaben enthält, welche die Kraft des Schülers entweder nicht angemessen beschäftigen oder dieselbe übersteigen, zeichnen diese Schrift vor allen ähnlichen auf das vortheilhafteste aus. Bei aller Klarheit und Einfachheit, welche die Volsschule fordert, sind auch die Forderungen der Wissenschaft berücksichtigt. Dieselbe eignet sich daher nicht nur für die Volksschulen, sondern auch vorzugsweise für die Elementarklassen der Real- und Gymnasial-Anstalten, und wird sich in genannten Schulen um so sicherer Eingang verschaffen, als sie zugleich als Leitfaden zu einem methodisch gründlichen Unterrichte im Rechnen dient, das zeitraubende Anschreiben oder Dictiren von Aufgaben gänzlich erspart, die Pflege des häuslichen Privatfleißes wesentlich erleichtert, und Lehrern und Schülern überhaupt die größte Erleichterung und Bequemlichkeit gewährt. Jedem Lehrer, der Schüler des bezeichneten Alters zu unterrichten hat, wird sich diese Schrift bald unentbehrlich machen. — Eine empfehlende Anzeige findet sich in der allg. Schulzeitung v. Dr. Zimmermann, Jahrg. 1842. Nr. 114, wo es heißt: „Heer's Lehrbuch des Denkrechnens ist in seiner Trefflichkeit aner-

„kannt, eben so weiß es Jedermann, daß R. Wurst es versteht, für die „Volksschule zu arbeiten: man wird also mit Grund ein gutes Vorurtheil „für das gegenwärtige Uebungsbuch hegen." — Die zweite, verbesserte Ausgabe wird sich eines um so größern Beifalls erfreuen dürfen, da sie durch die Verbesserungen sehr gewonnen hat.

15) **Wurst, R. J., Fünfzig zweistimmige Lieder für die Mittelklassen der Elementarschulen.** Ein Hülfsmittel zur methodischen Behandlung des ersten Unterrichts im Gesange. In Tonziffern gesetzt und methodisch geordnet. Erste und zweite Stimme. Quer-Sedez. 1839. Preis 24 kr. oder 7 ½ Ngr.

So viel auch schon gegen die ausschließliche Anwendung der Ziffern bei dem Gesangunterrichte gesprochen und geschrieben wurde, so ist dadurch doch die auf vieljährige Erfahrung gegründete Ueberzeugung praktischer Lehrer noch nicht erschüttert worden, daß für den ersten elementarischen Unterricht im Gesange die Tonziffern entschieden den Vorzug verdienen, und namentlich in Volksschulen bei dem ersten Elementarkursus im Singen sehr zweckmäßig seien, indem durch sie das Singen nach Noten methodisch und gründlich vorbereitet werde. Dieser Erfahrung verdankt auch dieses Büchlein seine Entstehung. Die ersten vier Seiten enthalten in 20 Paragraphen kurze und bündige Belehrungen über Melodik, Rhythmik und Dynamik, und verschaffen dem Schüler eine klare Einsicht in das Wesen der Tonleiter, Tonarten u. s. f. Die Lieder selbst sind nach **Klett**'s Volksnote in Tonziffern gesetzt, vom Leichtern zum Schweren fortschreitend geordnet, und können deßhalb als methodischer Lehrgang zum Singen angesehen werden. Text und Melodieu sind trefflich ausgewählt, und die typographische Ausstattung wird sicher nichts zu wünschen übrig lassen.

Eine Beilage
zu Wurst's Anleitung zur Sprachdenklehre.
2 Theile.

Unter dem Titel:

Steinmetz, J. D., (Vorsteher eines Lehr- und Erziehungs-Instituts zu Altona, Mitglied u. d. Z. Vorsteher der Gesellschaft für deutsche Sprache zu Hamburg), **Praktischer Unterricht in der französischen Sprache** nach Raimund Jakob Wurst's Ideen und mit beständiger Rücksicht auf dessen praktische Sprachdenklehre abgefaßt. Eine Begleitschrift zu R. J. Wurst's „theoretisch-praktischem Handbuch der Sprachdenklehre." Erstes Bändchen: **Der reine einfache Satz.** gr. 8. 1842. Preis 36 kr. oder 10 Ngr.

In diesem Werkchen, das statt einer neuen Auflage von „R. J. Wurst's

erstem Unterricht in der franz. Sprache" *) dient, hat der Verfasser sich bemüht, nicht blos die Fehler zu vermeiden, welche sich in der genannten Schrift finden, sondern er hat sie gänzlich umgearbeitet und so sehr erweitert, daß es eine völlig neue Arbeit ist, welche der erstern nur in Beibehaltung des trefflichen Planes gleicht. Es ist der Anfang eines größeren Werks, welches das ganze Gebiet der franz. Sprache umfassen und nach Wurst's und Becker's Ansichten beleuchten wird. Der erste Theil wird die Satzlehre enthalten. Von dieser erscheint hier das erste Bändchen, zugleich ein für sich abgeschlossenes Büchlein bildend, worin der einfache Satz allein faßlich und dabei mit wissenschaftlicher Gründlichkeit behandelt worden ist. In einem Anhange hat der Verf. die in allen neuern und ältern Sprachlehren so sehr vermißten Verhältnisse der Fragen und der dazu gehörigen Antworten ausführlich und klar darzulegen gewußt. Alle Lehranstalten, welche sich für den Unterricht im Deutschen der Sprachdenklehre vou Wurst bedienen, werden den praktischen Unterricht in der französischen Sprache gewiß mit großem Erfolg gebrauchen, ja desselben fast nicht entbehren können. Hr. Prof. Wurst hat das Werkchen geprüft und sich sehr rühmend darüber ausgesprochen.

Ferner erschien in demselben **Verlage:**

Fohmann, V., (Musterlehrer in Ravensburg.) Der sinnliche und religiös sittliche Anschauungsunterricht als Lehrstoff zu elementarischen Sprach-, Denk- und Stylübungen nach bewährten Grundsätzen für deutsche Elementar- und Volksschulen. Preis 1 fl. 45 kr. oder 1 Thlr.

Das vorstehende Buch („Anschauungsunterricht") — eine „meistermäßige" Arbeit, wie sie einer unserer ersten Schulmänner nennt — ist zugleich zu betrachten als: „eine Zugabe für die Besitzer des „theoreitsch-praktischen Handbuches zu elementarischen Denk- und Stylübungen und der zwei ersten Schuljahre von **R. J. Wurst,**" — so wie es „auch neben jeder andern Anleitung zum mündlichen und schriftlichen Gedankenvortrage zu gebrauchen ist."

---

*) Es ist auch jetzt wieder hievon eine neue Auflage erschienen Preis 18 kr. oder 5 Ngr.

Raimund Jakob Wurst,

geboren den 31. August 1800 zu Bühlertann, einem vier Stunden von Ellwangen entfernten Marktflecken, gehörte einer Familie an, welche in ihrem bescheidenen Stammbaum mehrere tüchtige Schulmänner aufweist, wie denn schon sein Vater, Großvater und Urgroßvater, Schullehrer waren, schlicht und recht, ohne weitere Bildung, als die sie sich selbst erwarben. Der Vater Jakob hatte seinen Dienst von dem Großvater durch Abtretung erhalten, und dazu außer seinen musikalischen Fertigkeiten nichts als ein gutes Herz und den guten Willen, seinem Amte Genüge zu leisten, mitgebracht. Bei dem Mangel an solchen Kenntnissen, wie man sie heut zu Tage verlangt, und an Unterstützung von Außen hielt er Schule so gut als möglich. „Da ich so wenig Anleitung erhielt," schreibt er an den Dekan Wagner in Stimpfach, „so weiß ich wahrlich nicht, ob ich mit all' meiner Mühe es recht mache und nicht noch besser machen könnte. Des Menschen eigene Meinung von sich betrügt oft. Wenn nur einer des Schulwesens mich auf meine Fehler aufmerksam machte, so wollte ich sie dankbar und herzlich gerne verbessern. Was ich thun kann, will ich auch thun. — Eine Wiederholungsschule finde ich ebenso nothwendig, aber ich kann sie durch mich allein nicht zu Stande bringen. — Ich wünsche sehr, daß eine Schulprüfung angeordnet würde. Diese wäre für Aeltern und Kinder zur Ermunterung" *). Vater Jakob baute einige Aecker und einen Garten, den er besonders zur Obstbaumzucht benutzte. Auch verstand er sich auf das Ausbessern der Uhren, eine Nebenbeschäftigung, die man auf dem Lande mehr zu schätzen weiß, als in der Stadt. Wie sein Garten ein Mustergarten genannt werden konnte, so war sein Wandel eine Musterschule für alle Schullehrer. Sein Beispiel wirkte beim Pfarrvolke mehr, als der beste Unterricht je hätte wirken können **). Leider starb der wackere Mann schon 1808 im 46sten Jahre seines Alters, und hinterließ eine Wittwe mit sechs Kindern, drei Mädchen und drei Knaben, von denen unser Raimund Jakob der zweit älteste und kaum acht Jahre alt war. Das kleine Vermögen, welches die Mutter, eine geborne Sprösser, Tochter eines Landmanns, beigebracht, und bis zum Tode ihres Gatten gemeinschaftlich mit diesem durch haushälterische Geschicklichkeit und Arbeitsamkeit erhalten und

---

*) In dem biographischen Ehrentempel von Rosenlächer ist des Jakob Wurst rühmend gedacht.

**) Ebend. S. 69 und 71

gemehrt hatte, reichte nur bei der größten Sparsamkeit hin, um ihnen den Lebensunterhalt zu gewähren, und so war es denn nicht möglich, auf die geistige Ausbildung der Kinder viel zu verwenden. Die Dorfschule besuchte Raimund gegen zwei Jahre in Neuler, unweit von Ellwangen, bei dem Bruder seines Vaters, und dann bis zu seinem 14ten Jahre bei seinem Schwager, dem Nachfolger seines Vaters. Während der letzten Schuljahre und auch noch einige Zeit nachher gab ihm der damalige Vikar Mederle, der sich überhaupt der Schule mit Eifer annahm, Privatunterricht nicht nur in der Religions- und Sittenlehre und den gewöhnlichen Unterrichtsgegenständen, sondern auch in solchen, die in den damaligen Landschulen selten vorkamen, Sprachlehre, Weltgeschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre ꝛc., und noch überdies in der lateinischen Sprache. Des Knaben Wißbegierde begnügte sich nicht mit dem, was ihm durch Unterricht mitgetheilt wurde; er wollte lesen und griff nach Büchern, wo er sie fand. Dabei geschah es, daß ihm manches in die Hände fiel, das eben für sein Alter nicht paßte. So sei es einmal geschehen, daß er in der Kirche — als Ministrant — bei einem Hochamte einen Theil der üblichen Ceremonien unterließ. Darüber zu Rede gestellt, soll er geantwortet haben, „er habe gelesen, die äußerlichen Ceremonien seien alle mehr schädlich, als nützlich, das sei Aberglaube u. dgl.“

Als er, der Schule entlassen, dem Lehrfache sich widmete, brachte er drei Tage der Woche bei dem um die Schule verdienten Schulinspektor Bäuerle in Jaxtzell zu, wohin er jedesmal einen Weg von drei Stunden zurücklegen mußte. Auf die übrigen vier Tage der Woche kehrte er wieder nach Bühlerthann zurück, wo neben und nach dem obengenannten Vikarius auch der durch Kenntnisse und Charakter ehrenwerthe Pfarrer Heß auf das geistige Gedeihen und das äußere Benehmen des hoch heranwachsenden, aber überaus schüchternen Jünglings einen wohlthätigen Einfluß übte.

Der nächste Zweck von Raimunds Berufsbildung erheischte es indeß, wie die Seinigen wohl einsahen, daß er den Rest der gesetzlichen dreijährigen Lehrzeit bei einem Musterlehrer zubringe. So gering auch der Aufwand dafür sein mochte, so fiel er doch schwer, da zwar die drückenden Kriegsjahre vorüber, aber die Theurung der Lebensmittel und ihre Folgen fühlbar und erschöpfend genug waren. Raimund wurde sofort dem Lehrer Cavallo in Wäschenbeuren, Oberamts Gmünd, übergeben, wo er die Lehrjahre beendigte. Manches lustigen Jugendstreiches aus dieser Zeit gedachte er später noch, aber auch daran, wie er bald in den Ernst des Schullebens eingeführt worden sei, und mit allem Fleiße gestrebt habe, sich darauf vorzubereiten.

Im Mai 1819 erstand er in Ellwangen die Provisoratsprüfung mit dem Erfolge, daß er die Note „fähig“ erhielt, und im Juli desselben Jahres als Provisor in Oberkessach, Oberamts Künzelsau, angestellt wurde. Der Antritt des allerersten Dienstes ist immer einer der wichtigsten Zeitabschnitte im menschlichen Leben. Dahin begleitete den jungen Provisor eine Vorliebe für seinen Beruf und der Vorsatz, demselben sein Leben zu widmen und ihm nach Kräften zu genügen. Dieses edle Streben theilte mit ihm ein im nämlichen Orte angestellter zweiter Provisor, Thomas Ignaz

Scherr*). Frisch und froh schritten die beiden jungen Männer auf der begonnenen Laufbahn fort; als Freunde vereinigt ermuthigten sie sich gegenseitig, ohne Unterlaß ihre Kenntnisse zu erweitern und der Schule zu dienen. So flossen unserm Raimund Jakob beinahe zwei Jahre hin, die er immer zu den glücklichsten seines Lebens zählte. Es mußte ja wohl so sein; jugendliche Begeisterung, auf einen guten Zweck gerichtet, gewährt immer eine der schönsten Erinnerungen; mit einem gleich strebenden Freunde zu leben, beseligt, und was kann uns glücklicher machen, als das Bewußtsein, seine Pflicht nach Kräften erfüllt zu haben, als die Wahrnehmung, daß unsere Bemühungen nicht fruchtlos waren? Ueberdieß belohnte ihn die Liebe und Anhänglichkeit der Kinder und der ganzen Gemeinde, welche ihn mit Bedauern scheiden sah, als er im Jahr 1821 auf ein Provisorat an der Stadtschule zu Ellwangen befördert wurde.

Auf diesem neuen Posten, wo ihn schon im ersten Jahre Lungenentzündung und Gallenfieber hinwegzuraffen drohte, setzte er, kaum wiedergenesen, fort, was und wie er auf dem ersten begonnen. Nächst der Erfüllung seiner Berufsgeschäfte ließ er sich seine weitere Bildung angelegen sein. Er benützte jede Gelegenheit, wo es etwas zu hören, zu lesen und zu lernen gab. Und dies that er eben so nach, als vor seiner ersten Dienstprüfung, die er im Mai 1822 in Riedlingen erstand, und bei welcher er die Note „sehr fähig" erhielt.

In Ellwangen konnte er größere Bibliotheken benützen; hier fand er Zutritt bei gebildeten Männern, und sonst mancherlei Anregung und Nahrung für seine Wißbegierde. Im Lateinischen, worin er bei Vikar Mederle einen guten Grund gelegt hatte, versuchte er sich theils durch Lektüre selbst, theils durch Privatunterricht, den er nahm, fortzuhelfen und zu üben. Auch begann er das Französische zu lernen. In der Musik durfte er schon seines Berufes wegen nicht zurückbleiben; er übte sich im Klavier- und im Violinspielen. Die meiste Zeit jedoch verwandte er auf das Lesen der besten über Unterricht und Erziehung geschriebenen Werke. Am meisten sprach ihn Graser an. Dessen Divinität oder Princip der einzig wahren Menschenerziehung mit Anwendung auf eine neue daraus hervorgehende Elementar-Unterrichtsmethode — und die Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage — enthielten für ihn zu viel Neues und Wichtiges, als daß er sich mit einem oberflächlichen Lesen der Graser'schen Werke begnügen konnte. Zu einem gründlicheren Studium derselben forderten ihn überdies die Einwürfe auf, welche gegen das Graser'sche System gemacht wurden. Die Hauptidee, auf welche dieses System gebaut ist, daß nämlich durch die Schule den Kindern das Leben — das Leben der Menschen in Gemeinschaft — klar werden soll, hat so viel Wahres und Anziehendes, daß sie sich auf den Unterricht anwenden, und durch ihn verwirklichen lassen muß. Wie sich aber, indem die Schule von der Betrachtung des Hauses ausgeht und die Kinder in die allmählig sich erweiternden Lebenskreise schauen läßt, die Unterrichtsgegenstände in diese

*) Derselbe, der sich später in der Schweiz noch vor Wurst zu einer ansehnlichen Stellung emporschwang, und durch seine Thätigkeit für die Reform der Volksschule als Radikaler bekannt machte.

Form vornehmen lassen, war die Sache der Ausführung. Es entstand daher in unserm wißbegierigen Schulmanne der Wunsch, dieses System in seiner Anwendung kennen zu lernen. Bevor er jedoch denselben befriedigen konnte, unterzog er sich im Mai 1824 zu Stuttgart der zweiten Dienstprüfung, in deren Folge ihm das Zeugniß „vorzüglich fähig für Stadt- und Landschuldienste" ertheilt wurde. Bei dieser Gelegenheit legte er auch Proben seiner Kenntnisse in der lateinischen Sprache ab, die ihm die Aussicht auf eine Aufseherstelle an einem niedern Konvikte öffnete, wo er Gelegenheit finden konnte, sich zu einer niedern Lehrstelle an einer lateinischen Schule zu befähigen. Allein seine entschiedene Vorliebe für das Volksschulwesen hielt ihn ab, jene Gelegenheit zu ergreifen; er blieb auf der einmal eingeschlagenen Bahn.

Bald nach überstandenem Examen nahm er freudig seinen Wanderstab, und steckte die kleine Ersparniß in die Tasche (viel konnte das nicht sein, was sich von dem Einkommen eines Provisors erübrigen ließ, zumal er eine andere bedeutende Ausgabe machte, eine Ausgabe, die er bis zu seinem Lebensende nicht zu beschränken wußte, für Bücher nämlich). Von Wißbegierde getrieben und wie einer, der etwas Wichtiges im Auge hat, schritt er seine Straße daher, nicht achtend der Regengüsse, die unablässig auf ihn herabströmten. Die Stunden schwanden und mit ihnen der Weg unter seinen Füßen. Glücklich erreichte er die Stadt, in der er den Mann*) seines Forschens zu finden hoffte; glücklich traf er ihn, und durfte und konnte ihn sprechen. Leider mußte er diesesmal seinen Aufenthalt in Baireuth auf wenige Tage beschränken, weil seine Baarschaft keinen längern gestattete. Aber diesesmal, dachte er, soll auch nicht das letztemal sein, daß ich in Baireuth bin.

In Ellwangen wieder angekommen, las und studirte er nun die Werke Grasers noch fleißiger und freudiger und mit noch höherem Interesse, als vorher. Das Neue in dessen erstem Kindesunterrichte und das von allen bisher bekannten Methoden wesentlich Abweichende, z. B. mit dem Zeichnen der Figuren eines Hauses zu beginnen, das Lesenlehren mit dem Schreiben anzufangen, und diese zwei Gegenstände fortschreitend in steter Verbindung zu behandeln 2c., sodann die genaue Ausscheidung und Vertheilung des ganzen Lehrstoffes auf die verschiedenen Schülerklassen, die Vereinbarung der Lehrgegenstände zu einem Ganzen u. d. m. hatte für Wurst so viel Anziehendes, daß er wagte, dieses Verfahren in seiner Schule zu Ellwangen anzuwenden. Da er damals kein nach solchen Grundsätzen bearbeitetes Lehrbuch kannte, so machte er selbst den Versuch, das Nöthigste für den ersten Lehrgang aufzuschreiben. Und siehe da, es gelang! Sowohl diese bei der Schulprüfung vorgelegten Hefte, als auch die durch die Schüler abgelegten Proben erwarben ihm die Zufriedenheit der Schulvorsteher, und erregten die Aufmerksamkeit angesehener Väter in dem Grade, daß einige ihn ersuchten, ihre Kinder nach Grasers Methode zu unterrichten.

Im Frühjahr 1826 unternahm er eine Reise in die Schweiz, hauptsächlich um die Lehranstalten in Zürich kennen zu lernen, und zugleich seinen

*) Graser war Regierungs- und Schulrath zu Baireuth; er starb i. J. 1841.

damals als Oberlehrer an der Blindenanstalt angestellten Freund Scherr *) zu besuchen. Da ihm die Oberschulbehörde zugleich mit dem ihm ertheilten Reiseurlaub hatte zu erkennen geben lassen, daß man es gerne sehen werde, wenn er seine pädagogischen Wahrnehmungen insbesondere über die Anwendung der Lancaster'schen Lehrmethode niederschreiben und an den K. katholischen Kirchenrath mittheilen würde, so erstattete er über den Erfolg seiner Reise einen ausführlichen Bericht **). Hierauf kam ihm nachstehender Erlaß dieser Behörde zu. „Durch die richtigen Ansichten, welche Schulprovisor Wurst in seiner Beurtheilung der Züricher Armenschulen über die Anwendung der Lancaster'schen Lehr- und Disciplinar-Methode aufstellte, wurde die unterzeichnete Stelle veranlaßt, dessen Reiseberichte dem K. Ministerium des Innern und des Schulwesens vorzulegen. In Folge eines Erlasses dieser hohen Stelle wird dem Provisor Wurst das besondere Wohlgefallen über seine in pädagogischer Hinsicht unternommene Reise zu erkennen gegeben."

Im Jahre 1827 arbeitete er eine Preisabhandlung über Klasseneintheilung aus, und erhielt den zweiten Preis ***).

Graser's Werke recht zu verstehen und anzuwenden, war sein fortwährendes Bemühen. „Aber gerade bei der Anwendung stieß ich, sagt Wurst in einer Eingabe an die Oberschulbehörde, auf so manches, das man schlechterdings selbst vorher in einer Schule praktisch behandelt gesehen haben muß, um sich einen richtigen Begriff davon zu machen, und es nicht schief oder einseitig aufzufassen. So z. B. gründet sich bekanntlich der Schreiblesеunterricht auf das Absehen der verschiedenen Mundstellungen beim Sprechen, welches man gesehen haben muß, um es begreifen zu können. Auch schienen mir die gewöhnlichen sogenannten A. B. C. Bücher bei Anwendung der Graser'schen Methode durchaus nicht brauchbar zu sein, weder dem Stoffe, noch der Form nach. Deßhalb wünsche ich mir über die unter Grasers Aufsicht und Leitung stehenden Schulen, so wie über die daselbst eingeführten Elementarbücher und ihren Gebrauch genaue Kenntniß zu verschaffen. Nebst den Baireuther Schulen wünsche ich auch noch die 23 Elementarschulen ****) in Bamberg, wo schon seit 1811 nach Graser's Methode unterrichtet wird, und deren vortrefflichen Zustand öffentliche Berichte rühmen, als Augenzeuge kennen zu lernen, und es müßte von besonderem Interesse sein, an Ort und Stelle zu erfahren, welches die Früchte eines 15jährigen guten Elementarunterrichtes seien. Endlich will ich mich bemühen, sowohl den Zustand der Landschulen dieses Kreises genau zu erforschen, als auch die Mittel kennen zu lernen, durch welche die eigenthümlichen Schwierigkeiten, mit denen der

*) Dieses freundschaftliche Verhältniß erlitt erst später eine Störung.

**) Weder dieser Bericht, noch sonst eine genauere Nachricht über diese Reise findet sich in seinen hinterlassenen Papieren.

***) „Mein Manuscript", klagt er in einem Briefe, „kam mir — ich weiß nicht, wie? — abhanden. Ich lehnte dasselbe einigen Lehrern zum Lesen, achtete aber nicht besonders darauf, weil ich der ganzen Abhandlung keinen besondern Werth beilegte. Nun lese ich zum meinem großen Erstaunen dieselbe in Dr. Gräfe's Archiv XIII. 1. Eisleben und Leipzig abgedruckt, ohne mein Wissen, ohne meinen Willen und ohne meinen Namen."

****) Unter Elementarschulen sind die Volksschulen zu verstehen.

bessere Schulunterricht auf dem Lande zu kämpfen hat, beseitigt oder ganz gehoben werden."

Zu dieser Reise erhielt er nicht nur einen längern Urlaub, sondern auch eine freilich nicht bedeutende Staatsunterstützung. Er legte aus seiner Sparkasse alles Vorhandene zu, um seinen Zweck vollkommener, als das Erstemal zu erreichen. Wohlgemuth, wie damals, nimmt er am 17. April 1827 den Weg unter die Füße, die ihn trotz der Wunden, die sie durch die starke Anstrengung auf langen Tagmärschen und dem durch Regen schlüpfrig gewordenen Boden erhielten, bald nach dem ersehnten Orte tragen.

In seinem Tagebuche gedenkt er der freundlichen Aufnahme, die er nicht nur bei Dr. Graser und bei mehreren Lehrern, sondern auch in andern angesehenen Familien gefunden. „So selig und glücklich mir auch jede Minute in Baireuth schwindet, den seligsten Genuß finde ich doch nur bei ihm, dem unübertrefflichen Manne, dem tiefen Denker, dem umsichtigen Pädagogen, dem warmen Menschenfreund. Nie werde ich vergessen der glücklichen Stunden, die ich an seiner Seite verlebte. Die Wärme, mit der er über die heiligste Angelegenheit der Menschheit, den erziehenden Jugendunterricht spricht, und der gediegene, herrliche, inhaltsschwere Vortrag erfüllt mich immer mit innigster Hochachtung und Verehrung."

Nach einem Aufenthalte von sechs Wochen gieng er nach Bamberg, wo er das Schullehrerseminar besuchte und dem Unterricht anwohnte. Er lernte auch dort mehrere Lehrer als wackere und tüchtige Männer kennen. Sein Tagebuch enthält dabei Reflexionen, welche hier eine Stelle finden mögen: „Noch achtungswürdiger sind sie mir (jene vorzüglichen Lehrer) durch ihre Bescheidenheit und Anspruchslosigkeit, ihr solides Benehmen, ihren Sinn für Familienleben und freundschaftlich brüderliche Kollegialität. — Von ihnen habe ich in wenig Augenblicken recht viel gelernt, nämlich: die Zeit möglichst gut anzuwenden, meinem Berufe so mit ganzer Seele zu leben; fortzufahren, meine Erholung nur im Kreise gebildeter, solider Gesellschaften zu suchen, und selbst dann, wenn mein Wirken nicht immer erkannt und gewürdigt, ja selbst verkannt wird — doch immer noch mit Liebe und Hingebung an die gute Sache ruhig fortzugehen im erkorenen Geleise." —

„Wie wohlthuend und erfreuend ist es doch, wenn man in der Fremde als Fremder von Fremden so mit Wohlwollen, Freundschaft und Gefälligkeit aufgenommen wird! — das will ich nie — ewig nie vergessen! — Aber auch ich will immer gegen Fremde, die mich besuchen, so gefällig und dienstfertig sein, als möglich. — — —

„Wie groß und liebenswürdig erscheinen kenntnißreiche, geschickte Männer, wenn sie zugleich auch bescheiden sind! — Und wie klein ist die Prahlsucht, die Selbsterhebung! Abermal eine nützliche Lehre! Sie soll nicht fruchtlos bleiben!"

Zeugt nun eben dieses Tagebuch davon, wie eifrig er seinen nächsten Zweck der Reise verfolgte, so könnte man aus ebendemselben beweisen, wie er überall die Merkwürdigkeiten einer Stadt und Gegend aufsuchte und besichtigte, und wie er dazu meist recht günstige Gelegenheit und gefällige Führer und Gastfreunde fand. Zu diesem weiteren Zwecke hatte er sich aber auch geraume Zeit vor dem Antritt seiner Reise eben so fleißig, als zweck-

mäßig vorbereitet. Er las Reisebeschreibungen, schrieb sich Bemerkungen aus geographischen und historischen Werken und aus Zeitschriften, fragte erfahrene Männer um Rath und wurde von ihnen mit Empfehlungsschreiben versehen.

Die letzteren kamen ihm, wie in Baireuth, so auch in Bamberg, wo er den Professor und Inspektor Schatt, die Lehrer Härderer und Offinger u. a. hörte und achten lernte, gut zu Statten. Obgleich sein Aufenthalt in Bamberg nur kürzere Zeit dauerte, so entging ihm doch nicht leicht eine ihrer Sehenswürdigkeiten. Nach Baireuth zurückgekehrt, hielt er sich nur noch drei Tage daselbst auf, und nahm Abschied. „Dieser fiel mir schmerzlich", schrieb er in sein Tagebuch, „mehr, als man vielleicht an mir wahrnehmen konnte. — Gedankenvoll ging ich meinen Weg fort, betrachtend den Wechsel des Lebens, die Vergänglichkeit der Zeit und Alles dessen, was sie gibt. Man hofft, man träumt von der Zukunft, um die Schmerzen der Gegenwart nicht zu sehr zu empfinden. Das that auch ich. Diesem Gedanken nachhängend verlor sich schnell der Weg unter meinen Füßen; ich stieg den Berg hinauf, sah nochmal nach Baireuth zurück, und ging weiter." — Sein Reiseplan war noch auf Sachsen gerichtet, um auch einige Schulen dieses Theiles von Deutschland kennen zu lernen.

Unser Reisender steht an der böhmischen Gränze. Der Gränzbeamte verweigert ihm den Eintritt, indem er — den zu Ende gehenden Paß bedächtig durchlesend — Worte fallen ließ, wie „Pädagogen, wissenschaftliche Ausbildung, verdächtig u. dgl.; bei solchen Leuten müsse man besonders vorsichtig sein 2c." Der Reisende bat, Pädagogen und Demagogen nicht zu verwechseln, und versicherte wiederholt, daß er blos durchzureisen und sich gar nicht aufzuhalten beabsichtige. Kopfschüttelnd unterzeichnete endlich der Beamte den Paß zur Durchreise. Auf dieser sah Wurst Eger und Karlsbad.

In Dresden finden wir ihn wieder, wo er sich an der herrlichen Lage der Stadt, an den prächtigen Bauten, an den Kunstschätzen ergötzt. Seine Reisevorbemerkungen und die Gefälligkeit derjenigen, an die er empfohlen war, thaten ihm treffliche Dienste. Aber er versäumte auch nicht Schulen und Schulmänner zu besuchen. So z. B. lernte er hier den Schuldirektor Krug kennen, dessen Unterricht er anwohnte; in Leipzig, wohin er über Meißen gereist war, den Direktor Gedike, den Vicedirektor Dolz, Dr. Schwarze u. a. Was er in Schulen Gutes und Belehrendes hörte und sah, merkte er sich; Vorzügliches fand er freilich nicht überall, in einigen gemeine Schulmeisterei. Ueberall aber konnte er die Aufmersamkeit und Artigkeit rühmen, die dem Provisor zu Theil wurde. In dem Städtchen Weißenfels wurde er im Seminar von Dr. Harnisch freundlich empfangen. Nach einem kürzeren Aufenthalte in Jena, Weimar, Erfurt, Gotha eilte er Schnepfenthal zu, wo ihn Direktor Karl Salzmann und Hofrath Gutsmuths als Allemannen herzlich willkommen hießen. Auf dem Rückwege sah er sich in den Städten Gotha, Erfurt und Weimar näher um. Die Heimreise führte ihn über Rudolstadt und Saalfeld wieder nach dem lieben Baireuth. Obgleich es Dr. Graser, Lehrer Popp nebst ihren Familien u. a. ihn durch ihre Güte und Herzlichkeit vergessen machten, daß er in der Fremde sei, und ihm daher die Trennung von so guten Menschen schwer fallen mußte;

so durfte er hier doch nicht mehr länger verweilen, und der lieben Heimath gedenkend schlug er den Weg nach Erlangen ein, und kam nach einer viertel-jährigen Abwesenheit nach Ellwangen zurück.

Hier verheirathete er sich im Jahr 1828, obgleich er zur Zeit noch keine feste Anstellung hatte, mit Magdalene Huberich aus Igersheim in Franken, Schwester des nunmehrigen Rektors des K. Schullehrer-Seminars zu Gmünd. Es bedarf wohl keiner Erwähnung, daß der Anfang eines neuen und so bedeutenden Lebensabschnittes, bei Wurst keine Störung in seinem beruflichen Wirken und Streben hervorbrachte. Die Schulkommission mußte und konnte ihm bezeugen, „daß er jetzt, wie anfangs, mit allem Eifer sich angelegen sein läßt, seine Pflichten als Lehrer in ihrem ganzen Umfange zu erfüllen. Vorzüglich zeichnet ihn seine Liebe und schonende Behandlung der Kinder aus, die mit ganzem Herzen ihm ergeben sind."

Als Nebenbeschäftigung versuchte er die von der Oberschulbehörde gestellte Preisfrage zu beantworten; seine Abhandlung konnte aber bei der Preisbewerbung nicht berücksichtigt werden, theils weil die letzten Blätter, der bestimmten Vorschrift zuwider, von dem Verfasser eigenhändig geschrieben waren — (dazu war nämlich der Verfasser genöthigt, da dieselben durch die Ungeschicklichkeit des Abschreibers Schreibfehler und andere Unrichtigkeiten enthielten), theils weil die Abhandlung erst nach Umfluß des anberaumten Termins einkam.

Um sein kleines Einkommen zu erhöhen, ertheilte er neben seinen Schularbeiten und neben seinen Privatstudien in einigen Beamtenhäusern Privatunterricht. Auch nahm er in seine Wohnung einige Knaben, zum Theil aus der Schweiz auf, die ihm, um sie zu unterrichten und zu erziehen, übergeben worden waren, und zwar schon vor seiner Verheirathung, da ihm seine Mutter, für welche er auch noch nachher bis in ihr hohes Alter sorgte, das Hauswesen führte.

Allmählig sehnte er sich nach einer fixen Anstellung. Sieben lange Jahre hatte er bereits als Provisor in Ellwangen zugebracht. Seine Hoffnung, das Provisorat daselbst werde, da die Schule desselben über hundert Kinder zählte, zu einem selbstständigen Schuldienst erhoben werden, wurde nicht erfüllt; dagegen hatte er das Glück, noch in demselben Jahre 1828 als Oberlehrer in dem K. Waisenhause zu Weingarten angestellt zu werden — das Glück, sage ich, und er achtete es selber für ein solches; denn wenn auch eine definitive Anstellung gerade nicht unerwartet und ungehofft kam, so mußte er es doch hoch anschlagen, daß ihm eine der besser besoldeten und zugleich eine der wichtigsten Stellen zu Theil wurde. Er sah sich jetzt in eine schöne Gegend versetzt, und in eine Wohnung in dem berühmten und weite Strecken beherrschenden Baue, dessen Fenster ihm die reizendste Aussicht in das Schussenthal und eine Fernsicht bis an die Schweizeralpen gewährten; in der Nähe ein Tempel, der zu den bedeutendsten der Neuzeit gehört, mit einer Orgel, die durch ihre mächtig ergreifenden Töne weit und breit bekannt ist. Er sah sich zugleich in eine Umgebung und eine Anstalt versetzt, wo es galt, das Seinige zu leisten. Außer dem, was an der Oberklasse einer Volksschule zu lehren ist, lag ihm auch ein Theil des Unterrichts der Schul-präparanden-Anstalt ob, die mit dem Waisenhause verbunden ist. Für

manches Fach, in dem er unterichten sollte, mußte er sich selbst erst weitere Kenntnisse verschaffen, z. B. für den Unterricht in der Geometrie und im Zeichnen. Dies that er mit dem unausgesetztesten Fleiße. Aber der Lehrer an einem Waisenhause hat nicht blos durch Unterricht, sondern auch sonst bei der Erziehung der jungen Leute unmittelbar mitzuwirken, und die specielle Aufsicht über die Lehrgehülfen zu übernehmen. Ein eben so mühsames, als zeitraubendes Geschäft ist es, die Sparhafengeldrechnung für so viele Kinder zu führen. Dabei blieben ihm, wie man sich leicht denken kann, wenige Stunden des Tages übrig, um Privatgeschäfte oder Lieblingsstudien zu treiben.

Dennoch wagte er sich an die Bearbeitung der im Jahr 1830 von der K. Oberschulbehörde gegebenen Preisfrage: „Wie muß ein Schulbuch beschaffen sein, das für die ganze Dauer der gesetzlichen Schulzeit in stufenweis geordneten Abtheilungen zum Lese- und Lehrbuch in den katholischen Elementar- und Sonntagsschulen auf dem Land und in kleineren Städten gebraucht werden soll? — Welchen bereits bearbeiteten Beitrag liefert hiezu die deutsche Literatur?"

Da er sich schon früher mit Ausarbeitung eines den Grundsätzen der neuesten Pädagogik entsprechenden Schulbuches beschäftigt hatte, so konnte er nun zufällig seine früheren Arbeiten zu dieser Preisabhandlung benützen, und zwar mit dem besten Erfolge; seine Abhandlung wurde im Jahre 1833 des ersten Preises würdig erkannt.

In derselben ist der Plan zu folgenden Werken entwickelt: I. Schulbuch für die erste Klasse, in zwei Abtheilungen. II. Schulbuch für die zweite Klasse, auch unter dem besondern Titel: 1) Württemberg, meine Heimath im weitern Sinn, oder das Vaterland im engern Sinn. 2) Deutschland mein Vaterland. III. Schulbuch für die dritte Klasse, auch unter dem besonderen Titel: das Weltall, die Erde und das Weltgebäude ꝛc. IV. 1) Lehr- und Lesebuch für die Sonntagsschule, auch unter dem besondern Titel: Lehr- und Lesebuch für das Jünglingsalter. 2) Lehr- und Lesebuch für die Sonntagsschule, auch unter dem besonderen Titel: Lehr- und Lesebuch für die Jungfrau. Zu I—V. je ein Handbuch. Ferner würden niedliche Abbildungen, kleine Kärtchen ꝛc. eine nothwendige Beigabe bilden, und alle diese Schulbücher sollten sich eben sowohl zur angenehmen und belehrenden Unterhaltung für die Jugend, wie zum Schulgebrauch eignen.

Wurst scheint sich zur Lebensaufgabe gemacht zu haben, ein vollständiges Elementarwerk für die Jugend zu bearbeiten. „Ob ich im Stande sein werde, dieses wichtige Werk auszuführen," schreibt er in einem Briefe, „hängt großentheils davon ab, ob ich die Mittel finden werde, die dazu nöthigen Bücher anzuschaffen und diejenigen Reisen zu unternehmen, welche mir die erforderliche Anschauung und Erfahrung gewähren."

Vorerst benützte er seine Vorarbeiten zur Bearbeitung und Herausgabe des ersten Schulbuches für die unterste Klasse der Elementarschulen, zwei Theile enthaltend, I. das elterliche Haus, in zwei Abtheilungen, II. der Wohnort. Da sich in Herrn J. C. Mäcken in Reutlingen ein unternehmender und glücklicher Verleger fand, so erschienen diese Werkchen im Jahr 1834, und waren der Anfang seines schriftstellerischen Rufes.

Dem ersten Schulbuche folgten die zwei ersten Schuljahre, eine Anleitung zur Behandlung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände in der ersten Elementarklasse. Der Verfasser war darin bemüht, den ganzen Organismus der innern Schuleinrichtung aus einander zu legen, und bis in's Einzelnste nachzuweisen, wie Unterricht und Uebung sich gegenseitig zu ergänzen und zu unterstützen haben, und wie Alles in einander greifen müsse, wenn das Ganze in einen geregelten Gang gebracht und darin erhalten werden soll.

„Durch die zwei ersten Schuljahre und das erste Schulbuch ist — nach einer Recension in Gräfe's Archiv für das praktische Volksschulwesen 18. Bandes 1. Heft — einem Mangel abgeholfen worden, den alle Freunde des Graser'schen Elementarunterrichts-Systems schon lange gefühlt haben, und in welchem eine vorzügliche Ursache lag, daß die Ideen des genialen Baireuther Pädagogen nicht in mehr Schulen Eingang gefunden haben*)".

Ein anderer Recensent dagegen zählte unsern Wurst, weil er sein erstes Lesebüchlein nicht, wie herkömmlich, mit dem Unterricht von Gott anfängt, ohne weiteres zu denjenigen, welche, wie Rousseau „Gott und folglich Religion erst als die späte Erbschaft eines mündigen Alters aushändigen." Gegen eine solche Verdächtigung sich zu erklären hielt Wurst für nothwendig. „Recensent bekämpft Grundsätze, welche von mir nie aufgestellt wurden, und von denen Niemand weiter entfernt ist, als ich. Ich bin nämlich innigst überzeugt, daß Religion die Sonne des Lebens ist, die allein Licht und Wärme über die Menschen verbreiten kann; ich bin innigst überzeugt, daß alle Erziehung und aller Unterricht eitel ist, wenn dadurch nicht ächte Religiosität erzielt werden will; ich stimme von ganzem Herzen der Behauptung eines unlängst verblichenen Pädagogen bei, welcher sagte: „Es heißt in der That alle Religion im Kinde vernachlässigen, wenn es nicht schon lange vor seinem dritten und vierten Jahre vom Vater im Himmel gehört hat;" ich gehöre durchaus nicht zu denen, welchen der Mensch im Kinde als ein Erdenkloß erscheint, der zuvor allseitig geformt und gegliedert werden muß, um ihn nachher durch den Odem Gottes zu beleben. Aber ich gehöre auch nicht zu denen, welche den Religionsunterricht mit der Frage: „Wie viel sind Götter?" oder: „Weß Glaubens bist du?" beginnen, und eben so wenig zu denen, welche den Religionsunterricht rein als Gedächtnißwerk behandeln, Katechismus und religiöse Sprüche bloß abhören, ohne sich darum zu bekümmern, ob der Schüler Etwas oder Nichts davon versteht. Und darum bin ich der Ueberzeugung, daß der Hauptbegriff des religiösen Denkens und Lebens, welcher als daseiend, und als ein durch fromme Gefühle, Andacht und Gebet so zu sagen Gegebenes im Schulkinde vorausgesetzt wird, in der Schule durch den Unterricht allmählig mehr verdeutlicht und zu vollkommener Klarheit gebracht werden müsse. — Wie durch den Unterricht in der Muttersprache diese nicht eigentlich erlernt, sondern als ein schon Vorhandenes, Gegebenes blos geübt und zu größerer

---

*) Ueber Grasers System s. m. Harnisch Volkssch. 3. Bd. 1. Heft. Denzels Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre 3. Theil 1. Abtheilung.

Deutlichkeit gefördert werden soll; so soll nach meiner Ansicht und Absicht auch durch den in dem Schulbuche dargelegten Gang der Belehrung die bei dem Kinde schon vorhandene Kenntniß Gottes zu größerer Klarheit gebracht werden."

„Was hilft (schreibt er an seinen Verleger) das Radebrechen der Wörter und Sätze über Gott und Religion? Zuerst muß das Kind das Technische des Lesens los haben, ehe es auf den Inhalt merken kann. Gott und Religion sind zu heilige Gegenstände, als daß sie zur Erwerbung einer mechanischen Fertigkeit, die nicht selten jämmerlich genug eingeübt wird, auch nur den Namen leihen sollten. Kenntniß von Gott kann im ersten Lehrunterricht und durch denselben nicht so gelegentlich mitgenommen werden; sie muß schlechterdings durch das lebendige Wort des Lehrers dem Kinde zu größerem Bewußtsein rc. gebracht werden."

Die für das Auge etwas ungefällige Elementarschrift rechtfertigt er, indem er sich auf die Schreib- und Leseschule von Offinger *) beruft, damit, daß diese Schriftform den Grundsätzen der Methode gemäß und nach seiner Erfahrung für den ersten Leseunterricht geeigneter sei, als die deutsche Currentschrift. Bei dem Drucke seines ersten Schulbüchleins wollte er den Grundsatz angewandt wissen: Vom Leichten zum Schweren fortzuschreiten, also zuerst die größeren, dann die kleineren Schriftarten, und dabei wieder die der bereits vorgekommenen Schrift ähnlichen Schriftformen zuerst, und dann die der früher angewandten Schrift minder ähnlichen Formen.

Sechs Jahre waren seit dem Antritt der Lehrstelle in Weingarten verflossen. Während dieser Zeit hatte er sich, wie ihm der damalige Ober-Inspektor der Anstalt bezeugt, als einen Schulmann bewährt, der mit umfassenden, gründlichen Kenntnissen in einigen Hauptfächern des Elementarunterrichts, und der Bekanntschaft mit den neueren Unterrichtsmethoden ein rühmliches Streben nach immer weiterer Ausdehnung seines Wissens und Könnens vereinigt, und der durch unermüdete Thätigkeit sich in neue Ideen hineinzuarbeiten vermag.

Obgleich das Waisenhaus seine Beschwerlichkeiten und Unannehmlichkeiten bot, wie sie jedes Erziehungshaus bietet, so waren es doch nicht diese, als vielmehr ein öfters wiederkehrendes Unwohlsein, was ihm eine Veränderung des Ortes wünschenswerth machte. Er schrieb nämlich dieses Unwohlsein weniger seinem zwar großen, aber keine dauernde Gesundheit sichernden Körperbau, als der Zugluft in den kalten steinernen Gängen des hoch gelegenen Gebäudes zu. Auf sein Ansuchen erhielt er 1834 den nach Einkommen und äußeren Verhältnissen annehmlichen ersten Schuldienst in dem Marktflecken Altshausen, Oberamts Saulgau.

Wie überall, so ruhete auch hier sein wißbegieriger Geist nicht, Nahrung zu sammeln. Was er auf diesem Wege gewonnen, versuchte er in Anwendung zu bringen und für das Leben fruchtbar zu machen. Ueberzeugt von der hohen Wichtigkeit des Sprachunterrichtes für die Elementarschule überhaupt, wandte er diesem Lehrgegenstande immer besondere Aufmerksam-

---

*) Neue Schreib- und Leseschule von Offinger. 4. Auflage. Bamberg, Dresch 1831.

keit zu. Er las die ihm bekannt gewordenen Sprachlehr- und Schulbücher, und wählte diejenigen zum Führer, die als die besten gelten, z. B. Krause, Scholz u. a. Da sie ihn aber nicht ganz befriedigten, bildete er sich seinen eigenen Lehrgang. Ein als Schriftsteller und Schulmann rühmlichst bekannter Pädagog (Scherr), dem er seine Sprachhefte mittheilte, bemerkte darüber, „es sei sehr merkwürdig, wie nahe Wurst den Ideen Becker's komme,“ und ermahnte den Verfasser die Werke dieses Sprachforschers, die Wurst noch nicht kannte *), zu studiren. Er folgte diesem Rathe und suchte so tief in den Geist dieser Sprachwerke einzudringen, als es ihm bei seinen Hülfskenntnissen möglich war. Eine Frucht dieser Sprachstudien war die neue Bearbeitung seines Sprachheftes, wobei er sich bemühte, ganz in Becker's Ideen einzugehen. Dem Ausspruche Becker's folgend: „Eine Behandlung und Darstellung des Unterrichtsstoffes, welche aller wissenschaftlichen Gediegenheit Hohn spricht, und zugleich die organischen Bedingungen aller geistigen Entwickelung gänzlich verkennt, ist eine Ausartung der Methode, welche wohl eine unheilbare Verflachung herbeiführen, aber nie eine wahrhafte Entwickelung und eine gediegene Volksbildung fördern kann.“

Wurst wußte aus Erfahrung gar wohl, wie schwierig es ist, die Forderung der Wissenschaft und die der Elementarmethode zugleich zu befriedigen; aber da er wie von der Nothwendigkeit, also auch von der Möglichkeit, die beiden Forderungen zu vereinigen, überzeugt war, so stellte er sich bei Ausarbeitung der Sprachlehre diese Aufgabe. Eine abermalige Veränderung in seinen Verhältnissen hinderten ihn jedoch, die Sprachdenklehre, so nannte er diesen Versuch, noch in diesem Jahre zu vollenden.

Es war in ihm der Wunsch entstanden, junge Leute zum Schulfache heranbilden zu dürfen. Auf seine deßhalb eingereichte Bitte wurde ihm jedoch der Bescheid, „daß man gegen die Annahme von Schulpräparanden nichts einzuwenden habe; daß aber zur Gestattung eines Privat-Schullehrerseminars zum Zweck der Vorbildung zur Provisorats-Prüfung kein Bedürfniß vorhanden, und solches im vorliegenden Falle um so weniger angemessen sei, als in Altshausen die Mitwirkung anderer Lehrer gänzlich fehle.“

Inzwischen suchte man in der Schweiz für ein in St. Georgen, einem ehemaligen Kloster in der Nähe von St. Gallen, neu zu errichtendes Schullehrer-Seminar einen Lehrer und Vorsteher mit einem Gehalte von 800 fl. Zu dieser Stelle wurde er durch den damaligen Seminar-Direktor Scherr in Zürich empfohlen, und sie zeigte ihm einen so schönen und weiten Wirkungskreis, wie er damals in seinem Vaterlande keinen zu erreichen hoffen konnte, daß er dieselbe wohl wünschen mochte.

Da erhielt er ein amtliches Schreiben des Erziehungsrathes des Kantons St. Gallen, katholischer Konfession, vom 11. September 1835: „Wir haben, veranlaßt durch die pädagogischen Schriften, welche in jüngster Zeit von Ihnen erschienen sind, und mit Berücksichtigung der Zeugnisse, die uns über Ihre früheren Studien und Ihr bisheriges Wirken im Fache der Er-

*) Obiges bezieht sich zugleich auf die nächst vorhergehenden vier oder fünf Jahre.

ziehung und des Unterrichts zugestellt wurden, einstimmig Sie zum Direktor an dem neuen Seminar gewählt, und die Dauer Ihrer Anstellung auf sieben Jahre festgesetzt. Der mit dieser Stelle verbundene Gehalt ist auf 1100 fl. nebst freier Wohnung festgestellt worden."

In Erwägung, daß er in Altshausen zufrieden und unangefochten leben könne, in der Schweiz aber nicht wisse, was ihm erblühe, nahm er die ehrenvolle Berufung nicht an. Bald darauf kam ein Abgeordneter aus St. Gallen mit einem neuen Schreiben: „Ihre Erwiederung auf unser Schreiben vom 11. September ist unserem Präsidium zugekommen, und wir würden mit dem größten Bedauern von derselben Kenntniß genommen haben, wenn wir glauben könnten, daß Ihr Entschluß unwiderruflich gefaßt sei. Allein wir haben Grund anzunehmen, Sie seien durch unrichtige Ansicht der hiesigen Verhältnisse zu diesem Entschlusse geleitet worden, und werden ohne Zweifel von demselben abgehen, sobald Sie diese von dem richtigen Gesichtspunkte aus betrachten können. Wir haben deßhalb beschlossen, unsern Herrn Kollegen, Herrn Erziehungsrath und Staatsschreiber Dr. Hungerbühler an Sie abzuordnen, mit dem Auftrage, Sie über alles, was sie wünschen können, aufzuklären. Wir beschränken uns deßwegen hier einzig darauf, Ihnen unser volles Vertrauen dadurch zu erkennen zu geben, daß wir die Dauer Ihrer Anstellung von sieben auf zehn Jahre erweitern, nämlich auf das Maximum der bei uns üblichen Dauer der Anstellungen. — — — In der festen Zuversicht, Sie werden einen Wirkungskreis von nicht geringer Bedeutung für Volksbildung und Volkswohl, der Ihnen gleichsam vom Schicksale angeboten wird, nicht so leicht von sich ablehnen, leben wir der frohen Hoffnung, Sie recht bald in unserer Nähe unter einer wackern Schaar empfänglicher Zöglinge in dem Berufe zu sehen, der, wie wir aus allem, was wir von Ihnen wissen, abnehmen müssen, allein Ihr wahres Glück gründen und festhalten kann."

Hinsichtlich der zeitlichen Anstellung und eines andern Bedenkens wurde er durch den oben genannten Abgeordneten theils mündlich, theils durch ein Privatschreiben beruhigt, aus dem wir die betreffenden Stellen anführen wollen. „Diese Anstalt soll keineswegs, wie man Sie vielleicht falsch berichtet haben wird, mit der Kantonsschule *) so verquickt werden, daß die Selbstständigkeit Ihres Wirkens und Waltens unter den Lehramtskandidaten gestört, das erziehliche Element zu Grunde gerichtet, überhaupt ein Zustand der Unterwürfigkeit des Seminars unter die Kantonsschule herbeigeführt würde.

Das Seminar soll in dem freundlichen Dörfchen St. Georgen, 14 Minuten kaum ob der Stadt St. Gallen gelegen, in dem Gebäude des ehemaligen Nonnenklosters mitten unter Wiesen, Bäumen und Matten, in der Nähe freundlicher Weiher eingerichtet werden. Ihre Zöglinge würden in der Nähe einer Dorfschule von Mädchen und Knaben, beständig um Sie und in Ihrer Aufsicht sein, und nur in einzelnen Stunden des Tages den Unterricht in der Naturgeschichte, Weltgeschichte, Botanik, Musik und so weit diese Fächer in den Kreis des Lehrunterrichts gehören, bei den

*) Kantonsschule, bei uns Gymnasium genannt.

Lehrern der Kantonsschule frequentiren. — — Von ihrem Posten verdrängt zu werden, müßten Sie bei Ihrer anerkannten Tüchtigkeit und Ihrer gewohnten treuen Pflichterfüllung niemals befürchten. Welche Behörde würde sich unterfangen, nach Ablauf einer so langen Amtsdauer den als brauchbar erfahrenen Beamten von seiner Stelle zu verdrängen? So etwas haben Sie, hochgeehrter Herr, um so weniger zu fürchten, als es im Gegentheil bei uns nichts seltenes ist, Ausbürgern, die sich um den Kanton verdient gemacht haben, das Kantonsbürgerrecht zu ertheilen."

Erst auf diese wiederholte Einladung entschloß sich Wurst, wie wohl immer noch schwer von Altshausen sich trennend, nach St. Gallen zu gehen. Die Eröffnung der neuen Anstalt ward auf den 11. November festgesetzt. Da er seine bisherige Lehrstelle nicht verlassen durfte, ehe ein Nachfolger oder Verweser derselben ernannt war, dies aber nicht so bald geschah, als er in der Schweiz eintreffen sollte, so brachte ihn dieser Umstand in keine geringe Verlegenheit. Nach der gegebenen Zusage folgte er der von Seite des dortigen Erziehungsrathes an ihn ergangenen Einladung und Aufforderung. Am 11. November 1835 trat er sein neues Amt an.

Zuerst mußte er zur Einrichtung der Anstalt und zur Feststellung des Schulplanes das Seinige beitragen. Hier wirkte er nun eben so thätig als umsichtig. Folgende Unterrichtsfächer waren dem Seminardirektor durch Beschluß der Studienkommission zugeschieden worden:

I. Sprachunterricht mit allem, was dazu gehört, also auch a) Denklehre oder die wichtigsten Denkgesetze; b) Stylistik oder Uebungen im schriftlichen und mündlichen Gedankenvortrage; c) Sprachlehre; d) Lesevortrag. II. Rechnungsunterricht. III. Pädagogik und Methodik, und IV. Biblische Geschichte.

Unter den Professoren der Kantonsschule war er zwar, wie er von sich selbst sagt, in Bezug auf Gelehrsamkeit bei weitem der Mindeste; aber in Hinsicht auf praktische Wirksamkeit gestanden ihm alle den Vorzug zu. Unübertrefflich war sein Vortrag der biblischen Geschichte und der Sprachlehre. Konnte er bei jüngern und zahlreichen Schülern verhältnißmäßig nicht viel mehr leisten, als mancher andere Lehrer von weit geringeren Kenntnissen leistet (denn es fehlte ihm nach seiner eigenen Aeußerung jene Lebendigkeit und rüstige Taktik, die zur Erhaltung der Ruhe und Ordnung nicht wenig beiträgt und bei manchen Unterrichtsgegenständen z. B. beim Rechnen, beim Singen ꝛc. durchaus nothwendig ist); so war er hier, wo er es mit Jünglingen reiferen Alters zu thun hatte, ganz am Platze. Sein klarer Vortrag, seine Ruhe, sein Ernst, seine Mäßigkeit in Tadel und Lob, seine sich gleichbleibende Strenge, die selten eines andern Mittels, als des zurechtweisenden Wortes bedurfte, seine Liebe und Ausdauer in seinen Berufsgeschäften, seine Mäßigkeit und Enthaltsamkeit, seine Achtung einflößende Gestalt mußte ihm eine würdige Stellung unter seinen Schülern gewähren. Außer den täglichen 6—7 Lehrstunden, die er schon sehr früh morgens begann, war er noch mehrere Stunden für die Anstalt unmittelbar thätig. Das Lesen der schriftlichen Arbeiten der Zöglinge ließ er sich ganz besonders angelegen sein; ein sorgfältig geführtes Tagebuch gibt Zeugniß von seiner gewissenhaften Berufsthätigkeit. In den Sommermonaten lag ihm die Leitung des vom

Erziehungsrathe angeordneten Wiederholungskurses für 18—20 angestellte Lehrer ob, den er in Verbindung mit dem Rektor der Kantonsschule und von zwei Hülfslehrern unterstützt zu besorgen hatte.

Der evangelische Erziehungsrath wählte ihn im Vertrauen auf seine Kenntnisse neben dem Präsidenten und dem Dekane zum dritten Examinator bei den Prüfungen der Lehramtskandidaten auf eine Amtsdauer von vier Jahren. „Wir geben uns," heißt es in dem betreffenden Schreiben an den Seminardirektor, „zugleich der Hoffnung hin, wie diese Wahl als Beleg unserer loyalen Gesinnung beurtheilt werden möge, so werde sie auch dazu dienen, das so nöthige und nützliche Einverständniß beider Konfessionen in Angelegenheiten des Schulwesens immer mehr zu begründen und zu erhalten."

Vielseitig in Anspruch genommen und thätig, gönnte er dem Schlafe nur wenige Stunden, noch weniger dem Vergnügen, welches er selten auswärts suchte. Die Zeit, welche ihm übrig blieb, war seiner Selbstbelehrung gewidmet. Zum Schreiben und zur Ueberarbeitung seiner Manuscripte fand er wenige oder keine. Erst im März 1836 konnte er die schon Jahre lang vorbereitete Sprachdenklehre dem Drucke übergeben. Ihr folgte eine sehr umfassende Anleitung dazu.

Von dem Gedanken geleitet, daß sich das Becker'sche System auch bei Erlernung fremder Sprachen anwenden lasse, hatte er schon in Altshausen mit dem Französischen einen Versuch gemacht. Jetzt gab er den ersten Unterricht in der französischen Sprache heraus *).

Im Juli 1836 ernannte ihn der große Rath des Kantons zum Mitglied einer Schulkommission über das gesammte Schulwesen katholischen Antheils, und diese Kommission wählte ihn zu ihrem Berichterstatter. Dadurch ward ihm nicht nur ein neuer Zuwachs von Geschäften, sondern er sah sich auch, was ihm besonders unangenehm war, in das Gebiet politischer Fragen hineingezogen, von dem er sich bisher fern zu halten gesucht hatte. „Die politischen Kämpfe," klagt er in einem Briefe an seinen Verleger, „haben mich eine Zeitlang ganz arbeitsunfähig gemacht. — — Vielleicht gehen die Stürme bald vorüber. Meine Person wäre nie in den Strudel politischer Händel verwickelt worden, wenn mich der große Rath nicht in diese Kommission gewählt hätte, wobei meine Stimme in einigen Lebensfragen entschieden gegen die Radikalen war. Es hat hier zwei Parteien, eine radikale und eine stabile; da spricht sich eine Leidenschaftlichkeit und eine Bitterkeit aus, von der man in Deutschland keinen Begriff hat. Erstere treibt die Sache auf die Spitze; Strauß Leben Jesu findet bei ihr Vertheidiger; sie möchte gern alles Alte, mit diesem auch Bibel und Christenthum beseitigen. Die Stabilen, besonders die Ultras der alten Zeit, hängen auf der andern Seite mit Hartnäckigkeit am Alten. Was nun die Einen wollen, dem widersetzen sich die Andern bloß aus dem Grunde, weil es von jener Partei kommt; sei es auch an sich ganz gut. Ich kann mich keiner dieser Par-

---

*) Eine neue von J. D. Steinmetz in Altona ganz umgearbeitete Ausgabe erschien im Jahr 1842 ebenfalls bei J. C. Mäcken in Reutlingen.

Dem Plan der Sprachdenklehre folgt auch die zunächst für Franzosen geschriebene Grammaire française par Ch. Richon. Zürich, 1840.

teien anschließen, weil ich alle Extreme hasse. Zufällig stimmten die Altgläubigen mit mir überein, daß das Lehrerseminar von der Kantonsschule getrennt und selbstständig aufgestellt werden sollte. Dafür werde ich nun auch zu jener Partei gezählt, und öffentlich durchgehudelt."

Die Schweizerischen Blätter sprachen sich rücksichtslos über ihn aus; es waren dies hauptsächlich nur die Stimmen derjenigen, die ihn um seine Stellung beneideten. Sie warfen ihm vor, daß er ein Ausländer, ein Deutscher sei, daß er — jetzt Mitglied einer Kommission im Großen Rath — vorher nichts weiter, als gemeiner Schulmeister gewesen. Er antwortete bestimmt und kräftig: „Ich war und bin ein Schullehrer; nie gab ich mich für etwas anderes aus, so wie ich mich meines Berufes zu keiner Zeit geschämt habe. Um eine Anstellung in der Schweiz habe ich nicht gebettelt, sondern man hat mich aus meinem Vaterlande in die Schweiz berufen und geholt." Fortan ließen sie ihn in Ruhe, übrigens erkannte man von beiden Seiten seine Tüchtigkeit und seine Leistungen gern an, so wie er auch stets warme Freunde und Vertheidiger gefunden. Höflinger, nachmaliger Präsident des katholischen Schulraths und geistlicher Rath, schlug in einer Flugschrift: „Herr Direktor Wurst und die Trennung des Lehrerseminars von der Kantonsschule," eine für beide Konfessionen gemeinschaftliches Seminar vor, wodurch er sich aber bei den Ultramontanen keineswegs in Gunst setzte. Wurst war gegen eine engere Verbindung des Seminars mit der Kantonsschule und gegen die Verlegung desselben von St. Georgen nach der Stadt, weil er theils fürchtete, sie möchte der Einheit und Zweckmäßigkeit des seinen Zöglingen nothwendigen Unterrichtes Eintrag thun, theils aus Besorgniß, die Jünglinge, welche für ein nur spärliches Einkommen gewährendes Amt erzogen werden sollen, möchten sich an die Bedürfnisse der Stadt gewöhnen. In einer Eingabe an den Erziehungsrath spricht er sich so aus: — — — „Die bisherigen Erfahrungen haben mich überzeugt, daß das Lehrerseminar und die Kantonsschule nicht zusammen taugen, weil sie ganz verschiedene Unterrichtszwecke haben, darum eine verschiedene Richtung verfolgen müssen, obgleich sie den Bildungszweck mit einander gemein haben. — — — Die Schullehrer sollen gebildete Männer sein, brauchen aber darum keine Gelehrte zu sein. Die wahre Bildung besteht aber nicht in den Wort- oder Sachmassen, womit man den Kopf des Schülers anfüllt. — — Das Wissen ist allerdings ein Mittel zur Bildung; aber nicht das einzige und auch nicht immer ein sicheres. Die Quelle der Bildung strömt aus jeder individuellen Thätigkeit des Geistes, wie verschieden sie auch sei, sobald sie nur in ihrer ganzen Kraft sich regt und mit sich selbst harmonisch sich entwickelt. Darin eben fehlen wir mit unserm Alles-Lernen-Wollen: wir nehmen irrig das Produkt der mannigfachsten Geistesthätigkeit für die Aufgabe aller individuellen Thätigkeit, das, was aus dem einzelnen Thun Aller hervorgeht, für das, was jeder Einzelne thun soll. Woher soll uns die Bildung kommen, wenn wir alle das stille eigenthümliche Leben fliehen, das individuelle Sein und Wirken unserer nicht würdig, und eine Vertheilung und Auflösung unserer Kraft in's unbestimmte Allgemeine für unsere wahre höhere Bestimmung halten? — Bildung läßt sich nicht, wie Blumenstaub

einathmen, sondern sie ist das innere Leben selbst, das aus den Produkten eines Andern und mit denselben ebenso wenig in uns überzugehen vermag, als das Leben der Pflanze in den Schmetterling, der, von einer Blume zur andern fliegend, eine ganze Flora sich zuzueignen, und die Früchte der Bestrebungen Anderer im leichten Fluge erhaschen zu können vermeint. — — — Aus diesen Gründen fordere ich für Lehramtskandidaten keine Masse von Gedächtnißsachen 2c. 2c.

Nach meinem Ideale von einem Schullehrer soll derselbe kein seichter (— und könnten die Kenntnisse in allen Gebieten des Wissens anders, als seicht sein? —) Vielwisser sein, der über Alles schwätzen und absprechen kann; denn diese Zeit des Schulmeisterthums ist wenigstens in Deutschland großentheils vorbei, und man wird hoffentlich eine solche Gebildetheit, welche den zum Sprichworte gewordenen Schulmeisterdünkel erzeugt, im Kanton St. Gallen nicht einführen wollen. Ein gründliches, gediegenes Wissen in einem gewissen, wenn auch mäßigen Umfange, das muß das Ziel des Lehrerseminars sein in Betreff des Lehrstoffes.

Nebst einem angemessenen Umfange des Lehrstoffes ist es die intensive Geistesbildung, welche das Seminar anstreben soll. Soll der Schullehrer nicht bloß ein Abrichter sein, so muß er einen geweckten Verstand, eine geübte Urtheilskraft haben; die Gewandtheit, sein Wissen klar darstellen zu können, und die Fähigkeit, auf die Geisteskräfte des Schülers einzuwirken, müssen ihm in hohem Grade eigen sein. Er muß die Seele des Menschen nach ihren Kräften und Anlagen genau kennen. Er muß aber auch den Zweck des Unterrichts, das Subjekt und Objekt des Unterrichts, klar erkennen; also mit den Grundsätzen des Unterrichts und der Erziehung vertraut gemacht werden. — — Die künftigen Schullehrer sollen durchaus praktische Lehrer werden, Leute mit schlichtem Menschenverstand, vernünftig im Urtheilen und Handeln, besonnen, kenntnißreich, aber zuerst in ihrer Sphäre, genügsam, pflichttreu, bekannt mit den Bedürfnissen des Volkes, mit den nächsten Umgebungeu, in denen sie und ihre Schüler leben 2c. Zu diesem Allem bedürfen sie keiner gelehrten Zurüstungen; genaue Kenntniß des Menschen und seiner Natur, eine vernünftige und christliche Anschauung der Natur und der Lebensverhältnisse, Sinn für die Schönheiten der Natur, ächte Religiosität, von Unglauben und Aberglauben gleich weit entfernt, Liebe zu ihrem Berufe, ein kindliches Gemüth — das ist die Hauptsache.

— — — Die Kantonsschule hat eine andere Richtung der Unterrichtsgegenstände zu verfolgen. Der Schullehrerstand ist ein besonderer Berufsstand; das Lehrerseminar soll für diesen ganz besondern Beruf vorbilden, unmittelbar vorbereiten. Das ist bei der Kantonsschule nicht der Fall; sie ist weder eine Kaufmannsschule 2c., noch eine Anstalt, aus welcher man unmittelbar in einen ganz speciellen Beruf eintritt 2c. Sie ist für die höhere Bildung das, was die Primarschulen für die allgemeine Volksbildung sind. — —

Das Schullehrerseminar hat mit der Kantonsschule keinen nothwendigen und wesentlichen Zusammenhang. Es kann also getrennt werden. Aber mit den Primarschulen steht es in nothwendiger und wesentlicher Verbindung. Es gehört also unter diejenige Kommission, welche das Primarschulwesen zu leiten hat 2c.

In der Erziehung und Bildung überhaupt muß nach übereinstimmenden Grundsätzen verfahren werden. Die Lehrer müssen auch Erzieher sein. Es darf nicht der Eine verwerfen, was der Andere als Grundsatz aufstellt.

Die Ursache, warum das Lehrerseminar noch nicht in der Lage ist, das zu leisten und zu wirken, was es leisten könnte und sollte, suche ich einzig in der unrichtigen Stellung, die man ihm als einem Bestandtheile der Kantonsschule angewiesen hat."

Den Uebelstand, daß die Professoren ... und ... und Wurst in Bezug auf den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte rc. für die Zöglinge des Lehrerseminars nicht in wünschbarer Uebereinstimmung wirken, sah der Erziehungsrath wohl ein, und versuchte daher durch die Vermittelung des Rektors der Kantonsschule eine Verständigung unter den betreffenden Lehrern zu bewirken. Der Erfolg scheint aber nicht von Dauer gewesen zu sein.

Wie sehr sich W. auch in andern Stücken seines Seminars annahm, zeigt ein anderer Bericht an den Erziehungsrath: ... „Der Unterricht im Orgelspielen gehört unter die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrgegenstände des Seminars. Die in das Seminar eingetretenen Kandidaten haben also das Recht zu fordern, daß man ihnen hierin Unterricht ertheile, und zwar allen, nicht bloß einer gewissen Zahl von ihnen. Gleichheit im Genusse des Unterrichts, das ist der Grundsatz, von dem ich ausgehe. — Der Ausführung kann kein Hinderniß, das unbesiegbar wäre, entgegenstehen rc."

Unter so vielseitigen Geschäften und Mühen kam W., wie gesagt, wenig zum Schreiben. Freuen mußte es ihn, daß die Sprachdenklehre in kurzer Zeit eine eben so günstige Aufnahme und schnelle Verbreitung fand, als sein erstes Schulbuch; sie drang trotz dem Widerwillen, den ein großer Theil der Philologen und Schulmänner gegen die Becker'sche Grammatik hegten, in lateinische und in Volksschulen, in öffentliche und Privat-Institute. Sie wurde in Zeitschriften und Büchern günstig beurtheilt (alle stimmten wenigstens darin überein, daß sie den Verfasser einen Meister in der Methodik nannten und dgl., und zwar sagten dies nicht etwa bestochene Recensenten, sondern die gewichtigsten Männer der Schule durch ihre Namensunterschrift; andere Urtheile werde ich später anführen) — doch die größte Freude machte ihm ein Brief von Dr. Becker, in welchem dieser gesteht, daß die Idee seiner Grammatik von Wurst richtig aufgefaßt, klar und lebendig dargestellt worden sei u. s. w. Aber nicht das Schmeichelhafte einer solchen Anerkennung allein war es, was ihn erfreute, sondern die Beruhigung, daß er mit seiner Arbeit auf dem rechten Wege zum rechten Ziele sei. Nicht minder werthvoll für ihn waren, da er den hochgeachteten Sprachforscher um eine strenge Beurtheilung gebeten, die in dem Briefe enthaltenen berichtigenden Bemerkungen.

„Ich habe mich unterdessen", schreibt W. einige Zeit später, „ermuthigt von Becker, noch mehr in die Becker'schen Sprachansichten einstudirt, und arbeite nun ausgesetzt an dem zweiten Theile des Handbuches, das allerdings eine äußerst schwierige Arbeit ist, Beckers tiefen Geist populär darzustellen; fast möchte ich daran verzweifeln. Ich arbeite den zweiten Theil ganz um; das geht aber so schwer, daß ich allen Muth aufrufen muß, um das Werk zu vollenden."

In diesem Handbuche gab er auch, veranlaßt durch die Ausstellungen eines sehr achtbaren Recensenten (Lorberg), für die Sprachdenklehre einige Berichtigungen, welche bei einer neuen Auflage derselben vorgenommen werden sollten *).

Im Jahre 1837 gab er eine Anleitung zum Schreiblesenunterricht und Wandtafeln für den ersten Schreib- und Leseunterricht in Elementarschulen heraus.

Zu Ende dieses Jahres erhielt er von Becker, dem er den zweiten Theil des Handbuches zur Sprachdenklehre zugeeignet und übersandt hatte, wieder ein langes Schreiben nebst einem Gratis-Exemplar des Kommentars der Schulgrammatik. „Ihre geehrten Schreiben vom 19. und 30. November mit den ihnen beigefügten Geschenken haben mir viel Freude gemacht; und mit Vergnügen sage ich Ihnen, daß ich mich durch die liebevolle Zueignung des zweiten Theiles von Ihrem Handbuche sehr geehrt fühle. Es hat mir immer so geschienen, als könne meine grammatische Ansicht auf das ganze Unterrichtswesen und insbesondere auf die Volksschulen in Beziehung auf die geistige Entwickelung einen sehr wohlthätigen Einfluß haben; und wie sehr muß es mich nun freuen, in Ihnen einen Mann gefunden zu haben, der diese Idee mit Wort und That so rüstig und zugleich mit so glücklichem Erfolge vertritt, wie Sie, und die Ergebnisse meiner Studien als einen fruchtbaren Samen in das Leben des Volkes einführt. Es ist für mich eine große Befriedigung, daß Sie die grammatische Ansicht so tief und so treu und lebendig aufgefaßt haben; die vorzügliche Gewandtheit Ihrer methodischen Behandlung ist schon von Andern erkannt worden, die mehr kompetente Richter sind, als ich. Es freut mich, daß Sie die Ueberzeugung gewonnen haben, daß man nicht von dem Systeme abweichen darf — nicht weil es mein System ist, sondern weil es überhaupt ein System ist, und das, was von dem System abweicht, nicht mehr durch das System verstanden und begriffen wird. Da Sie übrigens die innere Anschauung zur Grundlage alles grammatischen Unterrichts machen; so bin ich gewiß, daß Ihnen Alles, was noch schwer scheinen möchte, immer leichter und gefügiger werden wird. — — —

Ich bin nicht im Stande, Alles, was Sie in Ihrem Briefe berührt haben, hier so ausführlich zu besprechen, als ich wünschte. Ich freue mich daher sehr darauf, Sie im Frühling hier bei mir zu sehen; uud damit ich Sie nicht verfehle, bitte ich, mich vorher die Zeit Ihrer Ankunft wissen zu lassen, und sich so einzurichten, daß wir Manches, das uns beiden wichtig ist, mit Muße verhandeln können. Für jetzt nur noch Folgendes: Ich habe diesen Sommer in Berlin Diesterwegs persönliche Bekanntschaft gemacht, und es hat mich besonders sehr gefreut zu hören, wie er sich über Sie und

*) Bei der raschen Aufeinanderfolge der drei ersten Auflagen konnte er keine Veränderung vornehmen. Warum er es aber auch bei den neuesten noch nicht that, darüber spricht er sich in der Vorrede aus. Er wollte nämlich noch weitere Erfahrungen sammeln über das, was zu ergänzen, zu berichtigen oder zu verändern wäre, und gedachte dann, statt bei jeder Auflage immer nur Einiges zu ändern, die sämmtlichen Verbesserungen auf Einmal zu geben.

Ihre Leistungen mit einer gerechten Anerkennung und mit großer Achtung aussprach. Ich halte ihn für einen Mann, der das Gute, wo er es erkannt, mit Liebe und Eifer ergreift. — — —

Die Stylistik ist allerdings in Beziehung auf die Volksschulen ein noch ganz unbebautes Feld. Ich habe hierüber in meinem Kommentar Einiges angedeutet; und ich möchte besonders diesen Gegenstand mit Ihnen mündlich besprechen. — Was die Synonymik betrifft, so weiß ich kein Lesebuch, das mich befriedigte. Die Synonymik muß von der organischen Entwickelung der Begriffe ausgehen. Ich habe diese organische Entwickelung im Besondern näher angedeutet in der Wortbildung meines Kommentars, besonders aber in dem im Jahre 1833 erschienenen Werkchen: Das Wort in seiner organischen Verwandlung. — — — — Ich habe mir die Freiheit genommen, den eben erschienenen zweiten Theil meines Kommentars an Sie abzusenden; und es soll mich sehr freuen, wenn Sie darin Einiges finden sollten, das Ihnen brauchbar schiene.

Schließlich bitte ich Sie, überzeugt zu sein, daß es mir große Freude macht, und daß ich es als einen sehr schätzbaren Gewinn achte, in Ihnen einen so eifrigen Theilnehmer an meinen Bestrebungen und einen so würdigen Freund gefunden zu haben. In der Hoffnung, daß Sie mir ferner so freundlich zugethan bleiben, verharre ich

Ihr Sie verehrender Freund Becker.

Was ihm in diesem Briefe über Diesterweg mitgetheilt wurde, konnte für W. insofern wichtig sein, als Diesterweg, der bekanntlich nicht selten allzurasch und wegwerfend urtheilt, ein Gegner der Becker'schen Sprachdenklehre war und also aller derjenigen sein mußte, welche derselben folgten. Wurst hat in der Vorrede zum zweiten Theil des Handbuchs Diesterwegs Einwürfe zu widerlegen gesucht.

„Ich will an der Sprachdenklehre verbessern, was ich kann", schreibt Wurst an seinen Verleger, „aber ich lasse es nicht eher drucken, als bis ich mit Becker selbst die umgearbeitete Auflage besprochen habe." — —

Die Reise zu Dr. Becker führte Wurst im Frühjahr 1838 aus. Die Achtung, mit der er von den angesehensten Schulmännern behandelt wurde, und der Anstand, mit dem er sich überall benahm, geben ein schönes Zeugniß von Wurst's Persönlichkeit. Diese Reise hatte übrigens großen Nachtheil für seine Gesundheit.

„Ich reiste am 14. April ab," schreibt er, „von hier nach Freiburg im Breisgau, Kolmar, Straßburg, Karlsruhe, Mannheim, Darmstadt, Offenbach, wo ich 8 Tage bei Becker logirte; Frankfurt, Friedberg, Wiesbaden und von da nach Köln. Nach Wesel kam ich leider nicht; Zeit und Gesundheit erlaubten es nicht. Von Köln kehrte ich zurück nach Neuwied, Mainz, Kaiserslautern, Mannheim, Heidelberg, Heilbronn, Stuttgart, Ravensburg, hieher. Das Wetter war in den ersten 14 Tagen sehr ungünstig, und ich hatte auf der ganzen Reise mit einem heftigen Catarrh zu kämpfen, der mich entsetzlich plagte. Ich stand schon in Freiburg im Begriffe, wieder umzukehren und die ganze Reise wieder aufzugeben. — Anstatt mich zu erholen, habe ich leider meine Gesundheit geschwächt. Ich konnte mich auf der Reise nicht schonen; fuhr häufig bei Nacht, um den Tag benützen zu

können ꝛc. Indessen hoffe ich, daß die Pflege, deren ich hier genieße, mich bald wieder herstellen werde. Abgesehen von den Gesundheitszuständen hatte ich eine sehr vergnügte Reise. Ich besuchte 10 Lehrerseminarien, machte die Bekanntschaft mehrerer sehr interessanter Männer, und hatte Gelegenheit vieles zu beobachten, das mir für meine Arbeiten von sehr wesentlichem Nutzen sein wird. Bei Becker lernte ich sehr viel, und ich hoffe, meine Sprachdenklehre soll durch diesen Besuch wesentlich gewinnen. Ueberall fand ich sehr freundschaftliche Aufnahme ꝛc."

Im Juni desselben Jahres wurde ihm die Freude zu Theil, daß ihn der verehrte Becker in der Schweiz besuchte. Wie freundlich dieser ernste Sprachforscher Menschen begegnet und ihre Liebe gewinnt, wie gemüthlich er in seiner Familie lebt und geliebt wird, das zeigen ein Paar Worte, die ich nicht umhin kann aus dem Schreiben seines Sohnes Friedrich an Wurst von Offenbach aus vom 8. Juli anzuführen: „Papa hat uns einen sehr frohen Brief von St. Gallen aus geschrieben; wir danken Ihnen herzlich für die Liebe und Freundschaft, mit der Sie ihn aufgenommen. Mein Schwager, meine Schwester und unser ganzes Haus grüßen schönstens ꝛc." — Und wie der rüstige Greis durch Naturgenuß Erholung sucht, deutet uns eben dieselbe Hand an: „Da wir (in Offenbach) nicht wissen, auf welchen Gletschern oder Alpen unser alter Herr jetzt herumstreift, so müssen wir Ihre Güte in Anspruch nehmen, und Sie bitten, einliegenden Brief weiter zu befördern." —

Zur Wiederherstellung seiner Gesundheit besuchte Wurst im Herbste desselben Jahres das Weißbad, jedoch nicht mit dauerndem Erfolge.

Inzwischen erfolgte durch einen Sieg der Radikalen die Versetzung des Seminars nach St. Gallen. Dieser Umstand, seine geschwächte Gesundheit, der Mangel einer für eine Familie im Seminargebäude eingerichteten Wohnung, und die Sehnsucht der Seinigen nach dem Vaterlande bewogen ihn, seine Stelle niederzulegen, indem er sich Hoffnung machte, die in Ellwangen schon längere Zeit offene zweite Lehrstelle der Volksschule zu erhalten.

In seinem Entlassungsgesuche spricht er sich so aus: „Die Verhältnisse des Lehrerseminars haben in letzterer Zeit eine Gestaltung gewonnen, die sich mit meinen Ansichten über Schullehrerbildung nicht verträgt, und es ist Ihnen, Herr Präsident, H.H. Erziehungsräthe, aus den amtlichen Zuschriften und Berichten, die ich über die Bildung der Seminarzöglinge in Beziehung auf Methode, Lehrgang, Auswahl des Lehrstoffes u. s. f. einreichte, längst bekannt, daß meine Grundansichten denen der übrigen Professoren, die am Seminar Unterricht ertheilen, großentheils geradezu entgegengesetzt sind. Unter solchen Umständen kann meine Wirksamkeit dem Lehrer-Seminar nur noch von geringem Nutzen sein ꝛc.".

Da der Erziehungsrath des Kantons sich gewöhnlich nur alle Monate Ein Mal versammelt, so mußte er jetzt resigniren, oder vielleicht noch ein ganzes Jahr oder doch wenigstens Ein Semester hier bleiben; denn mitten im Jahreskurse hätte er nicht wohl abkommen können. Der bevorstehende Winter und Briefe, in welchen er über seine gewünschte Anstellung in Ellwangen Nachricht erhielt, wohin er noch vor Eintritt der schlechten Jahreszeit ziehen zu können hoffte, beschleunigten seinen Entschluß.

Die nachgesuchte Entlassung ertheilte ihm der Erziehungsrath in folgendem ehrenden Schreiben vom 10. Oktober 1838:

„Herr Seminardirektor! Mit großem Bedauern vernehmen wir aus Ihrer Zuschrift vom 9. d. M. Ihre Resignation auf die Stelle eines Seminar-Direktors an unserer katholischen Kantonsschule. Leider stehen uns keine Mittel zu Gebote, Sie von Ihrem Schritte zurückzuhalten, und wir sind genöthigt, Ihnen hiermit die Entlassung zu ertheilen, und zwar nach Ihrem Begehren, in Berücksichtigung Ihrer Krankheitsumstände, von heute an *).

Indem wir Sie hievon in Kenntniß setzen, halten wir es in unserer Pflicht, Ihnen hiemit die vollste Anerkennung Ihrer ausgezeichneten Leistungen und ihrer großen Verdienste um unsere Anstalt sowohl, als um unser ganzes Schulwesen — offen und unumwunden zu bezeugen.

Möge Sie, verehrtester Herr, Gott aus unserer Mitte an Ihren neuen Wirkungskreis begleiten, und Ihren rastlosen Bemühungen im Felde der Pädagogik ferner seinen Segen verleihen!

Schließlich bitten wir Sie, Sie möchten unser Schulwesen auch in der Ferne sich bestmöglichst anempfohlen sein lassen, und versichern Sie unserer vollkommenen Hochschätzung.

Der Präsident Zürcher."

Einen andern Beweis von Vertrauen gab ihm der Erziehungsrath kurz vor und nach seiner Entlassung dadurch, daß man ihm noch einmal die Bearbeitung sämmtlicher Schulbücher für den Kanton anbot, obgleich er diese Anträge, welche mit der Zusicherung eines sehr bedeutenden Honorars begleitet waren, schon zwei Mal abgelehnt hatte.

Der Erziehungsrath des K. St. G. kath. Konf. den 28. Aug. 1838:

„Herr Direktor! Obwohl uns auf mündliche Anfragen in Hinsicht auf die Uebernahme der Bearbeitung der planirten Schulbücher **) — von Ihnen bereits verneinende Antwort ward, können wir dennoch der Wichtigkeit der Sache wegen von unserm Gesuche nicht abstehen, sondern finden uns, im Vertrauen auf Ihre erprobte Tüchtigkeit, bewogen, noch einmal an Sie mit der Bitte zu gelangen, Sie möchten sich dazu verstehen, die Schulbücher für die Schulen unsers Kantons nach dem Ihnen bekannten Plane zu übernehmen. Wir sehen dieses um so mehr in unserer Pflicht, als auch der evangelische Erziehungsrath dasselbe Vertrauen auf Sie hat, wie wir es hegen."

Wurst glaubte diesen Auftrag auch dieses Mal ablehnen zu müssen. Er verließ die Schweiz, obgleich ihn Freunde und erneuerte Aussichten bestimmen mochten, länger zu verweilen. Am 20. Oktober nahm er von St. Gallen Abschied, um noch an demselben Tage mit seiner Familie über den Bodensee nach Friedrichshafen zu gelangen. Leider kam er 10 Minuten zu spät am See an; das Dampfschiff war schon abgefahren. Einem Segelschiffe konnte und wollte er sich nicht anvertrauen, und so mußte er in

*) Man dispensirte ihn demnach von der Verpflichtung, nach seiner Entlassung noch acht Wochen zu bleiben.

**) Die Erziehungsräthe beider Konfessionen hatten sich im Gefühle des Bedürfnisses besserer Schulbücher dahin vereinigt, für alle Primarschulen des Kantons, sowohl die katholischen als evangelischen, dieselben Schulbücher einzuführen.

Rorschach bleiben, von wo aus ihn am folgenden Tage ein anderes Dampfschiff über Lindau nach Friedrichshafen brachte. In Ravensburg angelangt, beschloß er auf den Rath seines früheren Arztes, der seinen Gesundheitszustand zwar für bedenklich, doch noch für heilbar erklärte, daselbst einige Zeit zu bleiben, um so mehr, als sich die frühere Nachricht, hinsichtlich seiner Anstellung nicht bestätigte. Eine mißliche Lage war es immerhin, mit einer Familie, ohne sicheres Einkommen, mit ungewisser Aussicht für die Zukunft an einem fremden Orte zu verweilen. Viele alte Bekannte hatten die freundschaftlichsten Bemühungen für ihn, so außer mehreren Andern, denen hiermit noch sein dankender Nachruf gebracht sei, der Oberamtsarzt Dr. Schöttle, der sich Wurst's Wiederherstellung so unermüdlich angelegen sein ließ, der von ihm schon früher geachtete Lehrer Fohmann, sein Verleger u. a.

Endlich erhielt W. die Anstellung als zweiter Schullehrer und als Organist an der zweiten Stadtpfarrkirche zu Ellwangen.

„Nach einer langen und beschwerlichen Wanderschaft", schreibt er vom 23. December 1838 an seinen Verleger, „bin ich endlich an dem Orte angelangt, wo ich nun bleiben werde, und von welchem mich die glänzendsten und reizendsten Aussichten nicht mehr werden weglocken können."

In Ellwangen sehen wir ihn nun von dem Kreise von Jünglingen und jungen Männern hinweg wieder unter Kindern, unter Kindern von 7—9 Jahren. Unverdrossen, doch nicht mit ungeschwächter Gesundheit hielt er Schule, so viel und so lange es immer möglich war; aber seine Kränklichkeit zwang ihn, sich von Zeit zu Zeit von einem Lehrgehülfen unterstützen zu lassen. Doch während ihn Husten hinderte, durch Rede seinem Berufe volle Genüge zu leisten, war sein Geist rastlos thätig.

Einen aus dem Fürstenthum Sigmaringen an ihn ergangenen Ruf, um daselbst die Stelle eines Vorstehers und Lehrers des neu zu errichtenden Schullehrerseminars zu übernehmen, nahm er, dem obigem Ausspruche getreu, nicht an.

Es war eine neue Auflage des ersten Schulbuchs und der zwei Schuljahre nöthig geworden; er vollendete jetzt die schon früher begonnene Umarbeitung derselben. Da es ihm schien, daß die Handhabung der Graser'schen Unterrichtsmethode für die Anfänger im Lehrfache zu viele Schwierigkeiten darbieten, und daß sich diese überdies noch steigern, je weiter man in den Unterrichtsstufen, von Graser „Lebensverhältnisse" genannt, hinaufsteigen solle; so suchte er, ohne die Grundidee des Graserschen Systems aufzugeben, in der Ausführung sich der möglichsten Einfachheit und Anschaulichkeit zu befleißen, und dem Lehrer das Geschäft des Unterrichtes auf alle Weise zu erleichtern. Bei diesem Streben aber hielt er doch immer den Grundsatz fest, daß auch in Elementarbüchern auf ein gründliches, tieferes Auffassen der Unterrichtsgegenstände gedrungen werden müsse, und daß die Faßlichkeit nicht auf Kosten der Gründlichkeit und Gediegenheit des Lehrstoffes erstrebt werden dürfe. Unter den neuern didaktischen Schriften hatte er sich schon in der Schweiz besonders mit Dr. Beneke's Psychologie und Erziehungs- und Unterrichtslehre bekannt gemacht und darin des Trefflichen und Praktischen so viel gefunden, daß er in der neuen Auflage der zwei ersten Schuljahre dem theoretischen Theile derselben, welcher eine kleine

Seelenlehre enthält, eine gedrängte Darstellung der Seelenvermögen und ihrer Entwicklungsgesetze nach Beneke's System einverleibte. Wie er dessen Werke nicht oberflächlich las, um etwa daraus abzuschreiben, was er leicht verstand und benützen konnte, sondern gründlich studirte und zu erfassen sich bemühte, davon gibt Beneke in einem Briefe an Wurst selbst Zeugniß: „Mit vielem Interesse habe ich Ihre Unterrichtslehre für die zwei ersten Schuljahre durchgelesen, und mich gefreut, daß Sie meiner Konstruktionen durchgängig so vollkommen Herr geworden sind. Namentlich sind Ihnen die populären Definitionen, so wie die Beispiele und Erläuterungen sehr wohl gelungen: was um so mehr zu bewundern ist, als Sie sich in Ihrem Briefe einen Autodidakten nennen, welcher nie eine eigentlich wissenschaftliche Bildung zu genießen das Glück gehabt habe. — — — Die wenigen Punkte, in welchen Sie meinen Worten etwas Anderes untergelegt, als was ich dabei gedacht habe, betreffen unbedeutende Kleinigkeiten, wobei überdies das von Ihnen Untergelegte für sich genommen richtig ist." — — —

Im nämlichen Jahre übergab er ein kleines Uebungsbuch zum Kopf- und Zifferrechnen für die Mittelklassen der Elementarschulen — dem Drucke. Diesem folgten:

Fünfzig zweistimmige Lieder für die Mittelklassen, in Tonziffern gesetzt.

Von der Ansicht ausgehend, daß man den Schüler zum Auffinden der Gedanken anleiten, zur möglichst richtigen Einsicht in den innern und wesentlichen Zusammenhang der Dinge seines Erfahrungskreises führen und ihn befähigen müsse, seine Wahrnehmungen, Beobachtungen, Ansichten und Urtheile 2c. in klarer Ordnung mündlich und schriftlich darzustellen (denn das könne man von der Sprachlehre allein nicht erwarten, und das sei also als ein besonderer Lehrgegenstand zu behandeln), arbeitete er zu diesem Behufe das Elementarbuch zu Denk- und Stylübungen aus, welches sich an die Anschauungsübungen, wie sie in der zweiten Auflage der zwei ersten Schuljahre dargestellt sind, anschließen und der Sprachdenklehre zur Seite gehen sollte, bestimmt für Schüler von 9—14 Jahren, doch auch in Sonntagsschulen, also bis zum 18. Jahre noch brauchbar. Zur Rechtfertigung dieses neuen Schulbuches sagt er in der Vorrede: „Der Lehrer kann nur lehren, d. h. das Denkvermögen zur Auffassung des Unterrichtes anregen, den Schüler zum Verständniß des Lernstoffes, zur selbstthätigen Ergreifung und Bearbeitung desselben anleiten, und in den Fällen, wo die Geisteskraft des Schülers zur Bemeisterung der vorgelegten Aufgaben nicht mehr hinreicht, so weit Hülfe leisten, daß der Schüler in seinen Arbeiten fortfahren kann. Lernen hingegen, d. h. das Erklärte und Begriffene zum bleibenden Besitzthume des Geistes zu machen, das muß der Schüler selbst thun; und die Wirksamkeit des Unterrichtes hängt hauptsächlich davon ab, daß die Selbstthätigkeit des Schülers auf diese Weise in möglichst größter Ausdehnung in Anspruch genommen wird. Wenn nun der Schüler auf die angedeutete Art lernen soll, so muß ihm auch ein Lernmittel in die Hand gegeben werden, das nicht nur den Stoff, den er verarbeiten und an dem er seine Kraft stärken und üben soll, sondern auch die Belehrungen enthält, die ihm der

Lehrer im mündlichen Unterricht mitgetheilt und zum Verständniß gebracht hat, und die der Schüler nun durch eigene Thätigkeit, durch öftere Wiederholung zum bleibenden Eigenthume seines Geistes machen soll."

Gegen das Bedenken, welches man dem Verfasser nicht verhehlte, „ob es wohl gut sei, den Kindern der Volksschule so viele Schulbücher in die Hand zu geben", spricht er sich so aus: „Soll in den Elementarschulen wirklich das geleistet werden, was die gesteigerten Forderungen der Zeit mit Recht ansprechen; so müssen die Schüler nothwendig auch mit allen Lernmitteln versehen werden, welche die Erreichung der Unterrichtszwecke fördern. Dies ist eine unabweisbare Bedingung zum Gedeihen des Schulunterrichtes, welche in ihrer ganzen Wichtigkeit nur von denen erkannt werden kann, die selbst 60—100 Schüler von verschiedenen Alters- und Bildungsstufen gleichzeitig zu unterrichten, zu beschäftigen und zu beaufsichtigen haben. Daß die Schüler nicht alle erforderlichen Lernmittel in Händen haben, halte ich für die wesentlichste Ursache, warum in den Volksschulen bei weitem noch nicht geleistet wird, was mit ungleich weniger Aufwand von Zeit, Mühe und Kraftanstrengung von Seite des Lehrers leicht geleistet werden könnte. Selbst die bessere, gründlichere Lehrerbildung, die seit mehr als 30 Jahren allenthalben angestrebt und auch großentheils erreicht wird, kann sich in den Schulen nicht im gleichen Verhältnisse wirksam erweisen, weil es den Schülern an den Lernmitteln gebricht. — Daß die Anschaffung einer größeren Anzahl von Lernmitteln den Eltern ungleich mehr Kosten verursacht, als in frühern Zeiten, ist allerdings richtig. Es ist in dem natürlichen Lauf der Dinge begründet, daß die Bildung heut zu Tage mehr Kosten verursacht, als früher. Ist ja auch die leibliche Nahrung bedeutend im Preise gestiegen; warum sollte denn der Werth der Geistesnahrung so gering angeschlagen werden, daß man für sie nicht auch mehr aufwenden möchte, als man früher dafür ausgab? Ist denn der Geist nicht mehr werth, als der Leib? und sind Kenntniß, Verstand und Tugend nicht die größten Reichthümer und von höherm Werthe, als moderne Kleider &c.? und sollte denn ein Mittel, daß die Erwerbung dieser Reichthümer fördert, wohl als zu theuer erscheinen können? — Bei vielen Eltern fehlt es mehr an richtiger Erkenntniß des wahren Werthes der Dinge, als an pekuniären Mitteln. Für wahrhaft arme Kinder aber könnten die Lernmittel auf Rechnung der Gemeindekassen und milden Stiftungen angeschafft werden, wie dies an manchen Orten wirklich geschieht. Lassen sich zur Gründung von Vereinen aller Art, zur Errichtung von Denkmalen, zur Feier von Festen u. dgl. ansehnliche Summen zusammen bringen, so wird es wohl auch nicht unmöglich sein, die Mittel zur Errichtung des lebendigen Denkmales erhöhter Geistes- und Herzensbildung der neu aufblühenden Geschlechter beizuschaffen." —

Mögen sich an dem Elementarbuche auch Ausstellungen machen lassen, z. B. in Beziehung auf Anordnung u. a.; so ist doch der reiche Stoff, den der Verf. gegeben, mit der ihm eigenen Klarheit dargestellt und für den Unterricht nicht minder, als für das Leben trefflich benützt. Dies beweist der schnelle Absatz von 75,000 Exemplaren. Das etwas ausführlich angelegte Handbuch zu den Denk- und Stylübungen, dessen zweite Hälfte er erst zwei Jahre später nur langsam und mühsam vollenden konnte, enthält kostbare

Bemerkungen und Winke für den Lehrer, um derentwillen es immer seinen Werth behalten wird.

Da Rechtschreiben und Schönschreiben als Fertigkeiten vorzugsweise auf dem Wege der Uebung erlernt werden müssen, so kam er auf den Gedanken, den Versuch zu machen, ob sich nicht beide Fertigkeiten durch Ein Uebungsmittel begründen ließen. Zu diesem Zwecke hatte er schon in der Schweiz Vorlegeblätter zum Schönschreiben entworfen. Diese gab er im J. 1841 noch zweckmäßiger eingerichtet und vermehrt heraus nebst einer kurzen Anleitung, wie dieselben als Grundlage zur Rechtschreibung und Wortbildung benützt werden können.

Von mehreren Lehrern war für Volksschulen eine kleinere Sprachdenklehre gewünscht worden. Er machte daher einen Auszug aus der größern, jedoch mit etwas anderer Anordnung, die nach seiner Ansicht den Bedürfnissen der Volksschule mehr entsprechen sollte. Von diesem Büchlein wurden in 4 Jahren nicht weniger als acht Abdrücke nöthig, welche eine Anzahl von 45,000 Exemplaren lieferten. Die größere Sprachdenklehre erlebte in 6 Jahren 19 Abdrücke und Auflagen, wovon über 100,000 Exemplaren abgesetzt wurden. Die Anleitung dazu ist in 12,000 Exemplaren verbreitet. Von dem ersten Schulbuche wurden sogar 23 Abdrücke gemacht, wodurch 123,000 Exemplare in Umlauf kamen. In der Schweiz, und vom Bodensee bis zur Nordsee, auch im Oesterreichischen, ja in Paris kennt man diese Büchlein. Viele Schulmänner sprechen sich in Briefen voll Achtung über Wurst's Leistungen aus*). Er hatte ein solches Ansehen, daß man ihn von vielen Seiten zum Mitarbeiter an pädagogischen Blättern zu gewinnen versuchte, daß die angesehensten Buchhandlungen aus Nord- und Süddeutschland mit Projekten zur Herausgabe der verschiedenartigsten Schul- und Volksbücher sich an den Mann wendeten, der jeglichen Stoff so klar und faßlich darzustellen wußte, — daß man ihm Manuscripte zur Beurtheilung übersandte, daß schwächere Autoren die Sprachlehre Wurst's stark benützten; endlich daß ein Nachdruck versucht wurde **). Bei einem Manne von oberflächlicher Bildung und minder festem Charakter konnte dies Hochmuth und Dünkel erzeugen, oder konnte ihn veranlassen, den vielseitigen Einladungen und Aufforderungen willfahrend, seine Feder für buchhändlerische Unternehmungen in Bewegung zu setzen, wofür er sich ein reichliches Einkommen versprechen durfte.

Was das Erste betrifft, so war er sich allerdings des wichtigen Berufes bewußt, dem er sein Leben gewidmet, allerdings freute er sich der Anerkennung, die seinen Arbeiten zu Theil wurde; allerdings war er von einer einmal erfaßten Ansicht und Meinung, sie mochte Sachen oder Personen betreffen, schwer abzubringen und blieb ein Gegner derjenigen, deren Grundsätze und Handlungsweise, ensofern sie ihm das allgemeine Wohl und insbesondere das der Jugend zu gefährden schienen, er nicht zu billigen vermochte; aber nie verachtete er Andere um einer Ansicht willen, welche von der seinigen abwich, nie zeigte er eine Spur einer so vielfach wahrzunehmenden Selbstüberschätzung

*) Vier Monate nach seinem Tode lief noch ein Brief von dem Vorsteher einer israelitischen Schule in Wien ein.

**) Bei dieser Nachricht entwischte ihm die Klage: „7 Jahre habe ich an der Sprachdenklehre gearbeitet, und jetzt will mir's ein Nachdrucker verkürzen."

und eines die Leistungen Anderer verkennenden Stolzes, und ließ sich nie in einen polternden Streit ein, wo er dazu gereizt werden mochte.

Ob er sich durch seine Schriftstellerei Reichthum erworben, wie leicht möglich war, werden wir zuletzt sehen. Zunächst ist die Frage zu besprechen, ob er auf den Abweg der Vielschreiberei gerathen sei? Allerdings fuhr er fort zu schreiben, aber er schrieb nichts, was nicht in nächster Beziehung zur Schule oder zur Jugendbildung stand, und was er nicht als ein nothwendiges oder doch nützliches Hülfsmittel zur Erlangung einer tüchtigen Schulbildung ansah; er war zu keiner Schrift, zu keinem Aufsatze über einen Gegenstand zu bewegen, zu dem er sich nicht von Innen gedrungen fühlte, und gab meines Wissens nie eine bestimmte Zusicherung, eine literarische Arbeit innerhalb einer gewissen Zeit zu liefern.

Im Jahr 1839 hatte sich die gemeinsame Schulbücherkommission des Kantons St. Gallen mittelst eines von ihrem Präsidenten unterzeichneten Schreibens abermals an den Alt-Seminardirektor W., der Zeit Elementarlehrer in Ellwangen, gewandt. „Obschon Sie, verehrtester Herr, sich bewogen fühlten, die Ihnen früher angetragene Erstallung des Ganzen abzulehnen, so konnten wir doch nicht umhin, nochmals der Hoffnung Raum zu geben, Sie würden sich unter veränderten Umständen wenigstens für die Bearbeitung eines Theiles gewinnen lassen. Diese Hoffnung wurde durch die uns zugekommene erfreuliche Nachricht, daß sich Ihre früher leidende Gesundheit seitdem wieder bestens erholt habe, so wie daß Ihnen ihr dermaliger Berufskreis für literarische Arbeiten nicht wenig Zeit übrig lasse, bedeutend verstärkt. In dieser Hoffnung und mit dem alten ungetheilten Vertrauen haben wir Sie daher zum Bearbeiter der Rubrik A (des Sprachlichen) gewählt, und bitten Sie nun dringend, Ihre früher so preiswürdig bewiesene Thätigkeit zur Förderung unserer Jugend- und Volksbildung durch Uebernahme des ehrenvollen Auftrages auf's neue zu bewähren und zu erweitern, und dadurch Ihre frühere Wirksamkeit in unserm Kanton zugleich auf ferne Jahre hin auszudehnen rc. — — Da wir bei Ihrer Wahl zum Bearbeiter der Rubrik A vorzüglich auf Ihre bekannte Vorliebe zu den betreffenden Fächern und auf Ihre Gewandtheit in denselben Rücksicht nahmen, hoffen wir um so zuversichtlicher, Sie werden unserm Begehren und dem einstimmigen Wunsche beider Erziehungsbehörden entsprechen und uns recht bald mit ihrer Zusage erfreuen."

Wurst sagte zwar zu, die Ausarbeitung des fraglichen Schulbuches zu versuchen, ohne sich jedoch für die Fortsetzung verbindlich zu machen, im Falle daß der erste Theil entweder den zur Prüfung bestellten Recensenten, oder ihm selbst nicht gefallen sollte. Mahnbriefe sowohl des evangelischen als des katholischen Erziehungsrathes vom Jahre 1841 beweisen, daß Wurst die Sache nicht leicht und oberflächlich behandelte, aber auch nicht weiter zu fördern vermochte. Er hatte nur den ersten Theil der ihm übertragenen Abtheilung der Schulbücher geliefert; die Fortsetzung glaubte er, ungeachtet er wiederholt und dringend darum ersucht wurde, ablehnen zu müssen, weil es ihm bei seinen Gesundheitsumständen gewagt schien, die Arbeit innerhalb einer bestimmten Zeit zu vollenden.

Den Stoff, den er einmal erfaßt und durchdacht hatte, schrieb er meist sogleich geordnet nieder; allein damit war er keineswegs zufrieden; er ließ

sich die Mühe nicht verdrießen ganze Bogen und Theile seines Manuscriptes umzuschreiben, wenn ihm gegründete Ausstellungen, zu denen er stets aufforderte, gemacht wurden. In den öffentlichen Beurtheilungen seiner Schriften übersah er, so günstig sie auch lauten mochten, auch dasjenige nicht, was an seinen Werken getadelt wurde, und berücksichtigte es, so weit es mit seiner Ueberzeugung verträglich oder überhaupt möglich war. Leidenschaftliche Urtheile würdigte er, dem Grundsatze Beckers folgend, keiner Entgegnung. Mit Aufmerksamkeit las er ein Buch, welches neben dem sonderbaren Titel „Anti-Wurst" den Seitentitel: „Ausführliche Deutsche Grammatik" (von Dr. E. J. Hauschild) führt. Die Zeitschrift, welche eine auf Wurst's Todtschlag ausgehende Recension enthielt, legte er ohne sie zu lesen, erst dann bei Seite, als der Herausgeber ihn zu verunglimpfen fortfuhr.

Die Verunglimpfungen wirkten übrigens nicht bloß in sofern nachtheilig, daß die Mängel der Sprachdenklehre in einem zu grellen Lichte erschienen, sondern auch, daß viele Schullehrer und Schulaufseher, die zum Theil mit Wurst's Büchern nur oberflächlich bekannt waren, oder sie nicht gehörig zu gebrauchen wußten, eine Abneigung faßten, ohne das darin erhaltene Gute gewürdigt und benützt zu haben. Indem sie z. B. tadeln, daß die Satzlehre, wie sie in der Sprachdenklehre dargestellt sei, von Kindern unmöglich erfaßt werden könne, übersehen sie, daß eben dieses Buch noch zwei weitere Abschnitte enthält — die Wortlehre und die Wortbildung, welche beide für die Schule nicht minder wichtig sind, als die Satzlehre, und welche man noch in keinem Buche so gut für den Unterricht behandelt fand, als in eben der Sprachdenklehre. Der Mißgriff aber, daß dieses Buch bei Schülern von 6—8 Jahren gebraucht wurde und noch gebraucht wird, und überdies von Manchen sehr ungeschickt gebraucht wird, kann dem Verfasser nicht zur Last gelegt werden. Viele kennen Wurst aus keinem seiner Werke, als aus der Sprachdenklehre; wem nun diese nicht gefällt, dem gefällt Wurst nicht, Wurst und die Sprachdenklehre sind ihnen gleichbedeutend. Es ist eine von den Untugenden dieser Welt und der Gegenwart, daß wir die Leistungen namhafter Mitbürger verkleinern oder mit Gleichgültigkeit verkleinern lassen. Es ist undankbar, und zeugt von Mangel an Pietät (einen Mangel, den wir gerade an der heutigen Jugend so häufig und laut beklagen), daß man die edelsten Bestrebungen unbeachtet läßt oder verkennt und herabsetzt, nicht bedenkend, daß Werke des Geistes nie mit Einem Male zur Vollkommenheit gebracht werden, und daß auch solche, die mehr oder weniger zu wünschen übrig lassen, dankbare Anerkennung der Mit- und Nachwelt verdienen, und jedenfalls als Uebergang und Veranlassung zum Bessern und Vollkommeneren angesehen werden müssen. Mangel an pädagogischem Takt verräth es, wenn ein norddeutscher Schulrath den von ihm herausgegebenen Leitfaden einführend, um Wurst's Sprachlehre aus seinen Schulen zu verdrängen, auf den Umschlag des in die Hände der Kinder kommenden Büchleins die Worte setzt: „Das Verkehrte in der von Wurst aufgebrachten und von Andern breit getretenen Behandlung des Sprachunterrichts besteht eigentlich darin, daß sie Regeln aufstellen, nach denen der Schüler sein Reden und sein Denken einrichten, und Redefertigkeit ohne tüchtigen Gedankenvorrath gewinnen soll (man vergleiche damit das oben auf S. 21 Angeführte). So wird die „Sprach-

denklehre" nur eine Anleitung zum Wortmachen, was meist eine schlechte Fertigkeit ist." Er nennt daher das Buch „ein unfruchtbares oder höchstens Unkraut bringendes Regelwerk." In den didaktischen Bemerkungen, die der sonst so gelehrte und angesehene Verfasser in den von den Schülern zu lesenden Text eingeschaltet hat, sagt er: „Der Lehrer kann auch mit diesen Worten (?) eine Aussage verbinden lassen; er muß dann aber darauf sehen, daß der Satz auch einen ordentlichen Gedanken enthalte, z. B. der Geizige hat nie genug, Der Reiche bedenkt nicht immer, daß Reichthum eine vergängliche Sache ist 2c. Will man die Schüler anleiten, selbst Sätze zu bilden, so muß der Lehrer ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Gegenstände hinleiten, weil sonst nur inhaltsleere Sätze zum Vorschein kommen." Indem der Verfasser des Leitfadens mit dieser Bemerkung wieder auf Wurst zielte, wußte er nicht oder vergaß es, daß Wurst oft und dringend vor demselben Fehler warnt. Vergalt nun Wurst etwa Gleiches mit Gleichem, indem er den Namen jenes Mannes und ein ähnliches wegwerfendes Urtheil in eines seiner in die Hände von Lehrern und Schülern kommenden Büchlein setzte? Wurst that es nicht.

Nicht genug, daß Einige, in ihrem Eifer das Gute übersehend, Wurst hart angriffen, mußte er, als er dem Grabe nicht mehr fern stand, in öffentlichen Blättern und in Zeitschriften, die der Aufklärung und sittlichen Bildung des Volkes dienen wollen, Anspielungen auf seinen Namen lesen, als: Wurstperiode, Wurstiade, Wurstsuppe u. dgl.

Wurst ließ sich jedoch durch Angriffe so unwürdiger Art um so weniger irre machen, als er der Ueberzeugung war, daß dieselben ihre Verurtheilung vor dem gebildeten Publikum schon in sich trügen, und überhaupt innere Haltung genug besaß, um solche Urtheile, so verletzend sie auch erschienen, mit Gelassenheit über sich ergehen zu lassen. Er kannte die Welt, und versprach sich daher von derselben und von seinem Streben und Wirken in derselben nie zu viel. Nur das schmerzte ihn, wenn er sich in der günstigen Meinung, die er von diesem oder jenem Menschen gefaßt hatte, getäuscht sah, und wenn sich ihm die Wahrnehmung aufdrang, daß so viele Menschen kein höheres Interesse kennen, als irdischen Erwerb, kein edleres Vergnügen, als welches Luxus und Wohlleben gewährt; wenn er endlich auf den Mangel an solchen Volksschullehrern hinblickte, wie man sie wünschen muß. Einfach und mit Wenigem zufrieden leben, und neben dem, was ein Lehrer für sich zu lesen und zu lernen und was er der Jugend zu lehren hat, den Garten pflegen und ein Stück Land bauen, den Kindern ein Beispiel der Mäßigkeit, der Gerechtigkeit und der Frömmigkeit sein, insbesondere in der Schule alle nicht achtende und spöttelnde Urtheile über Religion und religiöse Dinge und überhaupt rohe, die Unschuld verletzende Aeußerungen, Schelten und unangemessenes Strafen vermeiden — das sind ungefähr die Hauptzüge von dem Bilde, das er sich von einem Schullehrer entworfen haben mochte. Weitere Andeutungen dazu finden sich in seiner Beantwortung der Conferenz-Frage vom Juli 1840: „Wodurch besonders könnte sich der Volksschullehrer auch außer der Schule verdient machen?" Ein Auszug aus seinem Aufsatze mag hier seine Stelle haben.

„Motto: Jeder ist nur so viel werth, als er nützt."

„Das Hauptfeld der Wirksamkeit eines Volksschullehrers ist die Schule. Hier soll sich seine ganze Thätigkeit koncentriren. Der gute Samen, den er hier ausstreut, findet noch am meisten empfängliche Herzen. Freilich fallen auch da nicht alle Körnlein auf fruchtbaren Boden. Viele fallen auf Felsen, manche unter die Dornen, und nicht wenige auf den Weg. Indessen wenn auch nur der vierte, ja nur der zehnte Theil der Aussaat die gewünschten Früchte bringt, so ist es für den Lehrer lohnend und beruhigend. Und dieses bescheidenen Theiles der Ernte darf der Lehrer doch immer gewiß sein, wenn er in seiner Schule vorzugsweise Erzieher zu sein sich bemüht, und sich mit dem bloßen Mittheilen von Fertigkeiten und Kenntnissen nicht begnügt. Auf außerordentlichen handgreiflichen Erfolg seines Wirkens in der Schule kann er freilich nicht rechnen. Die Saat des Guten wächst an sich langsam, wenn sie auch nicht so vielen hemmenden, schädlichen und verderblichen Einflüssen ausgesetzt wäre. Aber einen Erfolg hat das treue gewissenhafte, stille und geräuschlose Wirken eines Lehrers doch gewiß immer. Unsichtbar, wie der Thau des Himmels, wirkt die Verbreitung guter Grundsätze von Seiten des Lehrers. Wo ein wackerer Lehrer eine Reihe von Jahren an Einem Orte gewirkt, da zeigen sich die Früchte gewiß, eben so, wo ein unwürdiger der Schule vorstand.

So groß und folgenschwer indeß der Einfluß eines Volksschullehrers auf die Gesittung, Intelligenz und Moralität einer Gemeinde ist, insofern seine Wirksamkeit in der Schule ins Auge gefaßt wird; so klein und geringfügig erscheint das, wodurch er sich außer der Schule verdient machen kann, zumal in der Stadt. — Auf dem Lande, wo man den Schullehrer gewissermaßen zu den sogenannten Honoratioren rechnet, mag die Wirksamkeit desselben allerdings größer sein. Da kann er sich verdient machen durch Obstbaumzucht, Bienenzucht, Seidenbau u. s. w., wenn es die klimatischen und andere Verhältnisse erlauben. Ferner durch Musikunterricht, wenn er z. B. einen Gesangverein stiftet. Auch die Gründung einer Instrumentalmusik auf dem Land wäre etwas Verdienstliches. Verdienstlich ist ferner die Gründung einer Lesegesellschaft, die Anlegung einer Mineralien=, einer Pflanzen=, einer Vögelsammlung 2c. Das Ausstopfen der Vögel ist keine unverdienstliche Beschäftigung. — — —

Endlich ist es auch ein Verdienst, wenn der Lehrer der Chroniken=schreiber und Topograph seines Wohnorts wird.

Das Hauptverdienst eines Volksschullehrers wird außer der Schule immer das sein, daß er durch religiösen Wandel, rechtschaffenen Charakter, musterhafte Erziehung seiner eigenen Kinder, wohlgeordnete Haushaltung, Reinlichkeit und Einfachheit in Kleidung und Lebensweise der Gemeinde ein gutes Beispiel gibt; auch außer der Schule auf die Gesittung der Jugend seine Aufmerksamkeit richtet, und durch seinen moralischen Werth auch eine moralische Macht auf die Glieder der Gemeinde auszuüben und dadurch zu ihrem wahren Wohle zu wirken sucht."

Wozu Wurst durch seine Schriften beitragen wollte, deutet er in der Vorrede zur zweiten Ausgabe der zwei ersten Schuljahre an: „Den schönsten Lohn für seine Bemühungen würde der Verfasser darin finden, wenn es ihm gelungen wäre, durch gegenwärtige Schrift Veranlassung zu geben, in die

Tiefe des kindlichen Gemüths hinabzusteigen und den kindlichen Geist in seiner Entfaltung im Einzelnen wie im Großen zu belauschen, um darnach das Böse von Innen auszurotten und das Gute einzupflanzen; ferner dazu beizutragen, daß der Oberflächlichkeit und Aeußerlichkeit im Schulunterrichte kräftig entgegengetreten, und endlich unter den Lehrern wieder ein ernstes Streben nach kernhafter gründlicher Bildung rege gemacht würde, die allerdings Anstrengung, Ausdauer und Beharrlichkeit fordert, aber durchaus nothwendig ist, wenn eine unheilbare Verflachung alles höhern geistigen Lebens und Strebens verhütet, und jener sittliche und religiöse Ernst wieder erzeugt werden soll, ohne welchen die Schulen nimmer und nie zum wahren Segen der Menschheit wirken werden."

Zur Heranbildung junger Lehrer das Seinige mitzuwirken, dazu bot sich für ihn endlich auch in Württemberg Gelegenheit dar. Bis zum Erscheinen des neuen Schulgesetzes vom Jahr 1836 hatten die Musterlehrer ihre Incipienten oder Präparanden nach einem zweijährigen mehr praktischen als theoretischen Kursus an das Staats-Schullehrerseminar zu übergeben. Nach dem neuen Gesetze aber ward es gestattet, daß befähigte Lehrer die Lehramtskanditaten bis zur Provisoratsprüfung vorbereiten. Die Oberschulbehörde wollte auch, daß die neuen Privat-Schullehrerseminarien in solchen Städten errichtet würden, welche Gymnasien und Realschulen besitzen, weil sie glaubte, daß die Zöglinge an einigen Unterrichtsstunden dieser beiden Lehranstalten Theil nehmen und ihre Sammlungen sich zu Nutzen machen könnten. Wurst bekam, wie einst in der Schweiz, Veranlassung, seine Ansichten über Schullehrerbildung ausführlicher darzulegen. Er hielt eine solche Theilnahme nicht für zweckmäßig, und zwar eine Verbindung des Schullehrerseminars mit dem Gymnasium aus Gründen nicht, die wir schon oben gehört haben; die Theilnahme an dem Unterrichte in der Realschule zu Ellwangen nicht, weil die Realschule daselbst nur Knaben bis zum 14. Jahre zu unterrichten hat, das Alter der Seminaristen aber bis zum 18. und 19. Jahre reicht. Uebrigens bleibt es immerhin richtig, daß Ellwangen mehr, als jede andere Stadt des Kreises Gelegenheit und Mittel zur Bildung von Schulmännern bietet. Wurst verkannte dies keineswegs; er suchte die Lehrer des Gymnasiums und der Realschule zur Beihilfe zu gewinnen, und mehrere sagten ihm auch zu.

Allein die Einrichtung der Privat-Seminarien verzögerte sich bis zum Jahre 1843, und selbst in diesem Jahre, als Wurst bereits mehrere Privat-Seminarien im Lande erstehen sah, ward ihm die Freude noch nicht zu Theil, seine Anstalt eröffnen zu können, obgleich der von ihm eingereichte Lehr- und Erziehungsplan schon früher die höhere Genehmigung erhalten hatte.

Wir verlassen diesen Gegenstand auf einen Augenblick, um unsere Aufmerksamkeit einem andern zuzuwenden — der Betrachtung seines Lebens in geselliger Hinsicht.

Im Umgange zeigte sich Wurst als ein höchst achtungs- und liebenswürdiger Charakter, offen, bieder und — bei aller Beachtung des Anstandes — fern von Ziererei und leeren Umgangsformen. Sein würdiges und doch bescheidenes Auftreten, sein sanftes Wesen machten einen wohlthuenden

Eindruck. Sein klarer Verstand, seine Kenntnisse, seine Reisen, seine Erfahrungen, seine Art zu erzählen, befähigten ihn, zu einer angenehmen Unterhaltung das Seinige beizutragen. Obgleich er gern und mit Interesse für den aufgenommenen Gegenstand sprach, so maßte er sich doch nie das Wort allein an; er hörte auch Andere sprechen. Uebrigens besuchte er größere Abendgesellschaften selten und meist nur von guten Freunden und Fremden veranlaßt, die ihn kennen zu lernen wünschten. Lieber fand er sich seltsamer Weise, wie er überhaupt einige Eigenheiten hatte, in einem kleinen Wirthsstübchen ein, und 3—4 Wochen lang täglich, oder mehrmals in der Woche; bald aber blieb er wieder aus, und entsagte auf längere Zeit ohne äußere Veranlassung dem Wirthshausbesuche gänzlich. Besuche machte er nicht, außer wenn ihn ein Auftrag, eine Familienangelegenheit u. dgl. dazu bestimmte. Welche Geduld und welch heitere Stimmung er sogar bei den größten Schmerzen behielt, beweisen eine Menge Briefchen, die er seinen in Ellwangen befindlichen Bekannten und besonders seinem Arzte zum Theil in lateinischer Sprache schrieb. Dem Letzteren berichtet er aus dem Bad Ditzenbach, wohin er im Sommer 1843 gegangen, über seinen Gesundheitszustand: — — — „Die Witterung ist über alle Maßen schlecht, der Juli fängt gerade so an, wie der Juni aufhörte. Mehrere Kurgäste sind geneigt, wieder abzureisen; ich aber bin entschlossen, wenigstens 4 Wochen hier zu bleiben; denn dem schlechten Wetter kann ich doch nicht entfliehen; es wird in Ellwangen auch regnen. Schule halten könnte ich doch nicht, da ich noch immer heiser bin — — Thun thue ich hier nichts, als des Leibes pflegen, an Ellwangen denken und Briefe schreiben. Uebrigens habe ich doch auch etwas gelernt, nämlich ein neues Kartenspiel, Gaigeln genannt, und zwar von — — —. Aber gut kann ich's eben noch nicht *) — —"

Am 18. Juli. „Meine Heiserkeit verliert sich zwar allmählig und meine Stimme ist wieder so ziemlich rein. Der Husten dagegen will in der Saison von Ditzenbach so wenig Raison annehmen, als anderswo. Gehe ich um 9 Uhr zu Bette, so muß ich eben als Completorium eine Stunde husten. Gehe ich um 11 Uhr zu Bette, so muß ich die Matutin, die Prim, die Terz, die Non, kurz fast alle kanonischen Stunden husten, und zwar so heftig, daß ich den größten Theil der Nachtzeit sitzend im Bette zubringen muß. Mein Zimmernachbar sagte mehrmals am Morgen, daß ich nicht wie ein Mensch huste; das sei gar nicht auszuhalten. Zwei Jungfrauen aus X., die gestern ankamen und neben meinem Zimmer das ihrige hatten, alterirten sich, wie man sagt, über meinen heftigen Husten in der Nacht so, daß sie heute morgen eilends wieder mit dem nämlichen Kutscher, der sie gebracht hatte, nach X. zurückkehrten."

Nachdem seine Kurzeit vorüber war, kehrte auch er zurück. Er fühlte sich etwas besser und wagte noch eine Reise nach Eichstädt und Augsburg (in München war er 2 Jahre früher), und legte diesesmal sogar eine bedeu-

---

*) Wurst war nie ein guter oder leidenschaftlicher Kartenspieler, und spielte meines Wissens sonst kein anderes Spiel, als den Laub-Ober.

tende Strecke Weges zu Fuß zurück. Arznei mußte er fortwährend gebrauchen, und that dies auch, wenn sie höchst unangenehm und der Gebrauch sehr lästig war, mit bewunderungswürdiger Geduld. Aber zu Ende desselben Jahres befielen ihn so heftige Unterleibskrämpfe, daß man für sein Leben fürchtete. Er genas wieder, so weit man ein solches Wiederaufleben Genesung nennen kann.

Im Sommer 1844 eröffnete er das neue Privat-Schullehrerseminar zu Ellwangen. Jetzt sah er sich endlich wieder in einem Wirkungskreise, in dem er durch seine Fähigkeiten so viel hätte leisten können. Um dem größern Theil der Zöglinge in seinem Hause, welches er in der Nähe des Schulgebäudes angekauft hatte, Wohnuung geben zu können, nahm er eine Bauveränderung vor. Dieser Bau und die innere Ausrüstung, welche er großentheils in einer ungünstigen Jahreszeit und — aus Liebe zur Sache — nicht eben mit Sparsamkeit ausführte, verzehrte noch einen Theil seiner, wie er wohl fühlte, nur noch kurzen Lebenszeit, und trug vielleicht auch zur Vermehrung seiner körperlichen Leiden bei. Dadurch ließ er sich jedoch nicht abhalten, in der endlich in Gang gebrachten Anstalt die von ihm übernommenen Lehrstunden zu geben, und wie immer möglich, für das Gedeihen derselben zu wirken. Seine reiche, nur allzutheuer gewordene Büchersammlung vermehrte er fortwährend. Auch viele Musikalien schaffte er sich an, und überließ sie bereitwillig den jungen Leuten und zum Dienste der zweiten Stadtkirche, wo er Organist war. Für den letztern Zweck schrieb er sogar noch in den Tagen seiner zunehmenden Krankheit sehr viele Musikalien selbst ab, oder ließ sie zum Theil auf eigene Kosten abschreiben, wenn die Ausgaben dazu vom Stiftungsrath nicht genehmigt wurden. Ueberhaupt erwies er sich als eifrigen Diener der katholischen Kirche. So wenig er indeß religiöse Kälte und kirchliche Gleichgültigkeit, zumal an einem Lehrer der Jugend und des Volkes, leiden mochte, so sah er doch ein und sprach sich darüber aus, daß übertriebener Eifer in Kirche und Schule nichts taugen und der guten Sache mehr schaden, als nützen, und daß Reden, welche Religionshaß erregen oder welche zur Schwärmerei führen, einen beklagenswerthen Erfolg haben.

Im Frühjahr 1845 mußte er den Schulunterricht dem Provisor, der zugleich Hülfslehrer im Privatseminar war, nach und nach ganz überlassen; es stand oft mehrere Tage und Wochen an, bis er nur einen Ausgang machte. Stets traf man ihn zu Hause. Er las mehr und schrieb weniger als früher, öfter sitzend, als er sonst gewohnt war, bei ihm eines oder zwei seiner Kinder beschäftigt. Oefters sah man ihn in seinem kaum 200 Schritte vom Hause gelegenen Garten, dessen Herstellung ihm nicht unbedeutende Kosten verursacht hatte. Weiter trugen ihn zuletzt seine anschwellenden Füße nicht mehr. Und so waren zur Kirche und in den Garten die einzigen Gänge gerichtet, die er aus dem Hause machte.

Aus dem Garten kehrte er Sonntags den 1. Juni Abends 7 Uhr frohen Muthes zurück, indem er sich eher leichter, als ermattet fühlte, und nahm am Abendessen Theil. Da er noch einen Brief zu schreiben gedachte, entfernten sich die Seinigen bald aus dem Zimmer, um ihn nicht zu stö-

ren. Allein schon nach wenigen Minuten machte ein Blutsturz seinem Leben ein Ende.

44 Jahre und 9 Monate sind nach menschlicher Rechnung ein gar zu kurzer Zeitraum; aber der Verstorbene hatte gewirkt, so lange es Tag war. Mit ruhigen, ungestörten Gesichtszügen lag er auf dem Todtenbette, bis ihn der Sarg umschloß.

Um ihn trauern eine Wittwe und 5 Kinder, drei Knaben und zwei Mädchen; der älteste Sohn ist 15, der jüngste 4 Jahre alt. Der Reichthum, den er ihnen hinterläßt, ist sein Name und sein Beispiel.

R. J. Wurst's
(ehemal. Professor und Seminar-Direktor in St. Gallen)
sämmtliche Schulschriften
für die Hand des Lehrers.

Gesammt-Ausgabe in 4 Bänden.

Erster Band.
Zweite Lieferung. (Schluß des ersten Bandes.)

Ausführliche Anleitung
zum
Schreiblesenunterrichte.

Vierte Auflage.

Stuttgart.
Verlagsbuchhandlung von Carl Mäcken.
1865.

Ausführliche Anleitung

zum

Schreiblesenunterrichte

mit besonderer Rücksicht

auf die

dritte, neu bearbeitete und vermehrte Auflage des Elementarbüchleins:

„Das elterliche Haus.“

Von

Raimund Jakob Wurst,

Professor und ehemaligem Seminar-Direktor in St. Gallen, nachherigem Lehrer in Ellwangen in Württemberg.

Umgearbeitet und mit vielen Zusätzen versehen

von

B. Johmann,

Musterlehrer und Vorstand des Privat-Schullehrer-Seminars in Ravensburg.

Vierte Auflage.

Stuttgart.
Verlagsbuchhandlung von Carl Mäcken.
1865.

Druck der Buchdruckerei von J. C. Mäcken Sohn in Reutlingen.

Vorrede zur dritten und vierten Ausgabe.

Von dieser „Ausführlichen Anleitung zum Schreibleseunterrichte“ erschien die erste Ausgabe im Jahre 1837 mit Rücksicht auf die zweite, umgearbeitete Auflage des Elementarbüchleins: „Das elterliche Haus.“ Nicht nur die Umarbeitung dieser Handfibel, welche den Lehr- und Lernstoff des Schreib- und Leseunterrichts für das erste Schuljahr enthielt, wurde mit solchem Beifall aufgenommen, daß sie seit der kurzen Zeit ihres ersten Erscheinens bereits 25 Auflagen erlebte, deren Gesammtzahl mehr als 120,000 Exemplare beträgt, sondern auch die „ausführliche Anleitung“ fand eine so erfreuliche Aufnahme, daß im Jahre 1841 eine zweite Ausgabe nöthig wurde, die nach vier Jahren schon wieder vergriffen war.

Aufgemuntert durch eine solche erfreuliche Theilnahme von Seiten der Lehrer, die sich dieses Lehrmittels bedienten, so wie durch günstige, öffentlich ausgesprochene

Urtheile, *) entschloß sich der Verfasser, mein edler, nun dahin geschiedener Freund, das Elementarbüchlein: „das elterliche Haus“, so schwer ihn dieses Geschäft bei seiner immer schlimmer gewordenen Brustkrankheit auch ankommen mußte, ganz umzuarbeiten, und insbesondere auf die billigen Wünsche sachkundiger Schulmänner Rücksicht zu nehmen. Durch diese Veränderung und bedeutende Vermehrung des Lehr- und Lernstoffes hat nun die Handfibel einen Werth erhalten, der sie wohl für längere Zeit um so mehr stereotyp machen dürfte, als weitere Veränderungen den Gebrauch derselben, da sie in ihrer jetzigen Gestalt und größerm Umfang auch für einen Theil des zweiten Schuljahres ausreichen wird, stören könnten.

Daß nun auch die zweite Auflage „der ausführlichen Anleitung zum Schreibleseunterrichte, welche ohnehin ganz vergriffen war, einer — der letzten Ausgabe der Handfibel entsprechenden Umarbeitung und Erweiterung bedurfte, die leider der zu früh dahin geschiedene Verfasser selbst nicht mehr besorgen konnte, lag am Tage.

Der Verleger sowohl, als auch Herr Huberich, Rektor des K. Hauptschullehrer-Seminars in Gmünd,

---

*) Siehe „Gräfe's Archiv fürs prakt. Volksschulwesen, 18. Bd., 1stes Heft. — Hauschels Magazin für Pädagogik und Didaktik; in mehreren Heften. Blätter aus Süddeutschland. Zweiter Jahrgang, 4tes Heft. — Jenaer Lit. Zeitung, 1839. April. Nro. 145.)

wandten sich, im Auftrage der Wittwe **Wurst**, mit dem Gesuch an mich, nicht bloß **diese** literarische Arbeit, sondern auch die Besorgung neuer Auflagen, Verbesserungen, Umarbeitungen ꝛc. der übrigen Werke **Wurst's** in **dessen Geist und Richtung** zu übernehmen.

Nur hohe Achtung und Liebe, die ich stets für meinen theuern verblichenen Freund fühlte, so wie ein mehrjähriges, nahes Zusammenleben mit demselben, als ihm die Stelle eines Oberlehrers im K. Waisenhaus zu Weingarten übertragen wurde, wodurch ein vertrauter Austausch unserer Ideen, Ansichten und Erfahrungen möglich war, gaben mir Muth, meine Schüchternheit zu überwinden, und diesen schönen, ehrenvollen Auftrag im Vertrauen auf den göttlichen Beistand zu übernehmen.

Die Achtung für Alles, was mein unvergeßlicher Freund zum Besten der Schule schrieb, gebot mir, in dieser „Anleitung“ ꝛc. nur dann etwas zu ändern, oder ganze Stellen umzuarbeiten, wenn die **veränderte und vermehrte** Ausgabe der neuen Handfibel keinen andern Ausweg gestattete.

Außer den Zusätzen und Beispielen des Lehrverfahrens, die ich wegen der — in **Diesterwegs** Wegweiser (2. Aufl. 1. Bd. S. 361) gemachten Ausstellung,

„daß das Zergliedern der Wörter nicht ausführlich „genug, und nicht ganz richtig behandelt sei“ —

in den betreffenden Sprechübungen und dem Lehrverfahren des eigentlichen Lese- und Schreibunterrichts beizufügen für nothwendig hielt, sind der Veränderungen und Umarbeitungen nur Wenige, die ich mir erlaubte. Der geneigte Leser wird dieselben leicht finden, wenn er die zweite Auflage des Schreibleseunterrichts mit der gegenwärtigen vergleicht; es hier ausführlich nachzuweisen, würde zu sehr ermüden.

Möge dieses Werk in seiner gegenwärtigen Gestalt eben so freundliche Leser und nachsichtsvolle Beurtheiler finden, wie in seiner frühern! —

Ravensburg, im Februar 1846.

Der Herausgeber:

B. Fohmann.

Inhalt.

Erster Abschnitt.

Vorübungen zum Schreibleseunterrichte.

I. Uebungen des Auges und der Hand.

II. Uebungen des Ohres und der Sprachwerkzeuge.

Zweiter Abschnitt.

Der eigentliche Schreibleseunterricht.

Dritter Abschnitt.

Die abgesonderten Schreib- und Leseübungen.

A. Stufengang in den Leseübungen.

B. Stufengang in den Schreibübungen.

Anfang mit der deutschen Schreibschrift.

Große Kurrentbuchstaben.

Anfänge schriftlicher Wortbildung.

Anleitung

zum

Schreiblese-Unterrichte.

Erster Abschnitt.

Vorübungen.

Durch den Schreibleseunterricht sollen, wie schon der Name andeutet, zwei Fertigkeiten begründet werden, nämlich das Schreiben und das Lesen. Beim Schreiben werden vorzugsweise Auge und Hand, beim Lesen nebst dem Auge auch Ohr und Sprachwerkzeuge in Anspruch genommen. Auge, Ohr, Hand und Sprachwerkzeuge sind aber bei dem sechsjährigen Kinde noch nicht so geübt, daß der Unterricht sogleich ohne Schwierigkeit beginnen könnte. Es müssen daher dem eigentlichen Schreibleseunterrichte besondere Vorbereitungsübungen vorausgehen, durch welche der Schüler unterrichtsfähig gemacht werden soll. Nach der zweifachen Fertigkeit des Schreibens und Lesens, welche durch den Schreibleseunterricht begründet werden soll, theilen sich die Vorübungen in zwei Arten, nämlich:

I. Uebungen des Auges und der Hand als Vorübung zum Schreiben, und

II. Uebungen des Ohres und der Sprachwerkzeuge als Vorübung zum Lesen.

Diese Vorübungen sollen aber nicht nach einander, sondern in gesonderten Lehrstunden neben einander betrieben und wo möglich mit einander vollendet werden.

I.

Uebungen des Auges und der Hand.

Diese haben den Zweck, einerseits das Kind im bestimmten klaren Anschauen der Linien, Figuren, Gestalten und Formen zu

üben, andererseits der noch ungeübten und ungeschickten Hand des neuen Schülers die nöthige Kraft, Sicherheit und Gewandtheit in Führung und Handhabung des Griffels zu verschaffen, um dadurch den Schüler zu befähigen, die Buchstaben, die er später schreiben lernen soll, ohne besondere Schwierigkeiten nachzuzeichnen. Nebenbei sollen diese Uebungen auch Stoff zur ersten stillen Selbstbeschäftigung gewähren, den Sinn für Regelmäßigkeit und Ebenmaß (Symmetrie) wecken und üben, und überdieß den Sprachvorrath durch Auffindung geeigneter Benennungen der verschiedenen Linien und Figuren bereichern.

Erste Vorübung.

Orientirungen.

Zweck dieser Uebung ist, die Kinder mit den verschiedenen Lagen und Richtungen bekannt zu machen, damit sie wissen, was Rechts, Links, Oben, Unten, Vornen, Hinten, Innen, Außen, Neben, An ꝛc. ist.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Kinder! ihr kommet da zu mir in die Schule, um schreiben, lesen und noch viele andere schöne Sachen zu lernen. Ehe wir aber mit dem Schreiben anfangen, wollen wir zuerst sehen, ob wir einander auch verstehen und mit einander reden können. Wisset ihr auch, was Rechts oder Links ist? — Zeiget mir eure rechte Hand! — die linke Hand! — euer linkes Ohr! — das rechte! — das rechte Auge! — das linke Auge! — Welche Hand brauchet ihr zum Essen? — In welche Hand wird man wohl den Griffel nehmen müssen?

Karl, komm einmal heraus zu mir, und zeige mir mit diesem Stocke die rechte Seite der großen Wandtafel! — jetzt die linke Seite! — jetzt die Mitte! — die untere Seite! — die obere! — rechts unten! — rechts oben! — links unten! — links oben! — die Mitte unten! — die Mitte oben! — Brav! jetzt kannst du dich wieder setzen!

Gebet Acht, Kinder! ich will nun selbst an verschiedene Stellen der Tafel zeigen, und ihr sollet mir dann sagen, wohin ich zeige! — Wohin zeige ich jetzt? — (auf die linke Seite). Wohin jetzt? — und jetzt? — aber jetzt u. s. f. Brav! ich sehe, daß wir einander ordentlich verstehen! —

Zeiget mir aber auch auf euern Tafeln die rechte Seite — die linke — die Mitte — die Mitte oben — die Mitte unten — die Mitte in der Mitte — unten rechts! — oben rechts! — oben links! — unten links! — die Mitte rechts! — die Mitte links! —

Gebet Acht, Kinder! ich will jetzt Etwas an die Wandtafel machen. (Der Lehrer macht einen Punkt). Kann mir eines von euch sagen, was ich da gemacht habe? — Dieses kleine Ding da nennt man Tüpfele oder Punkt. Sprechet: „Punkt." — Wie viele Punkte stehen da? — (Ein Punkt).

* Der Lehrer zeichnet nun einen zweiten Punkt unter den ersten und fährt fort:

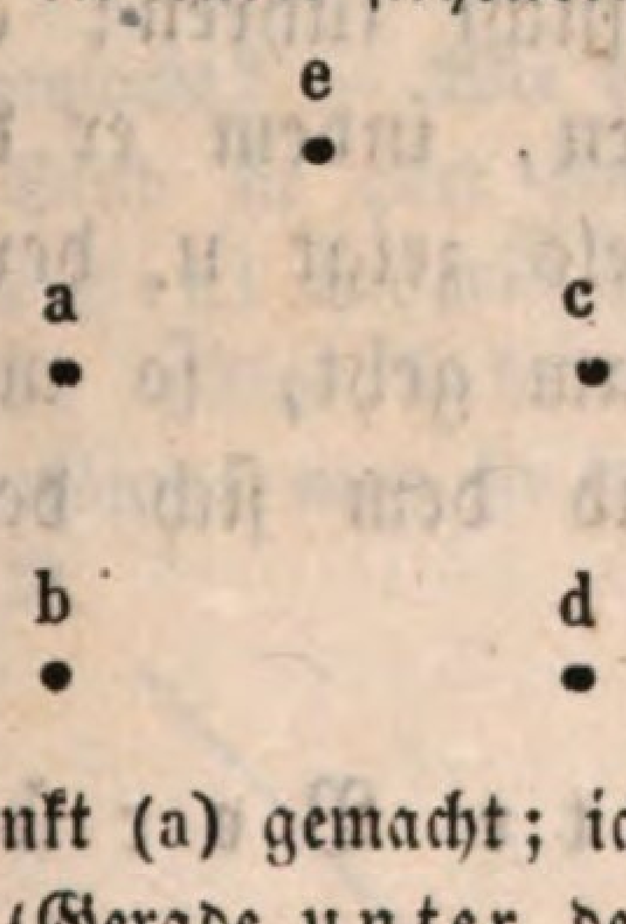
Wie viele Punkte sind jetzt da? — Wohin habe ich den zweiten Punkt gemacht? — (unter den ersten). Und wo steht der erste Punkt? — (über dem zweiten). Nun mache ich aber noch einen Punkt (indem er einen Punkt rechts oder links neben den ersten Punkt setzt). Wie viele Punkte sind jetzt an der Tafel? — Wo steht der neue Punkt, den ich gemacht habe? Steht er über oder unter dem ersten? — (er steht neben dem ersten).

Nun will ich wieder etwas Neues machen (der Lehrer löscht die vorigen Punkte aus und macht eine senkrechte Linie). Was habe ich da gemacht? — Richtig, einen Strich. Anstatt „Strich" wollen wir aber „Linie" sagen. Wie wollen wir sagen? — Sprechet deutlich nach: „Li-ni-e" — „Linie." — Also eine Linie habe ich gemacht. Was habe ich aber (indem er einen Punkt links neben die Linie zeichnet) da wieder gemacht? — Recht, einen Punkt. Wo steht aber der Punkt? — (Neben der Linie). — Wohl! — Ich mache aber noch einen Punkt (indem er einen Punkt links neben die Linie setzt). Wo steht dieser? — (auch neben der Linie). Stehen also die beiden Punkte beisammen? — Wie müsset ihr sagen, damit es deutlich ist? — Auf welcher Seite der Linie steht dieser Punkt? — und dieser? — Recht, dieser steht auf der rechten Seite der Linie, und dieser auf der linken. Nun merket auf, ich will euch etwas Neues sagen: „Die linke Seite nennt man Vornen und die rechte Seite nennt man Hinten." Was habe ich gesagt? — Wo steht also dieser Punkt? — (vor der Linie). Und wo steht dieser? (hinter der Linie).

Jetzt will ich noch etwas Neues machen (die Linie und die Punkte werden ausgelöscht, und zwei senkrechte Linien in einiger Entfernung an die Tafel gezeichnet). Was habe ich jetzt gemacht? — (Zwei Linien). Wie stehen sie zu einander? — (Sie liegen neben einander). Nun mache ich hieher (zwischen die beiden Linien) auch einen Punkt. Wo steht dieser? — Wo ist diese Linie? (vor dem Punkte). Und diese? (hinter dem Punkte).

Nun will ich aber auch etwas Schönes machen. Gebt Acht, was jetzt kommt! —

* Der Lehrer zeichnet jetzt fünf Punkte an die Tafel, und zwar in folgender Lage und Nacheinanderfolge: Zuerst den Punkt a, dann den Punkt b, hernach den Punkt c, hierauf den Punkt d, und zuletzt den Punkt e, wie folgt (natürlich ohne die dabei stehenden Buchstaben):

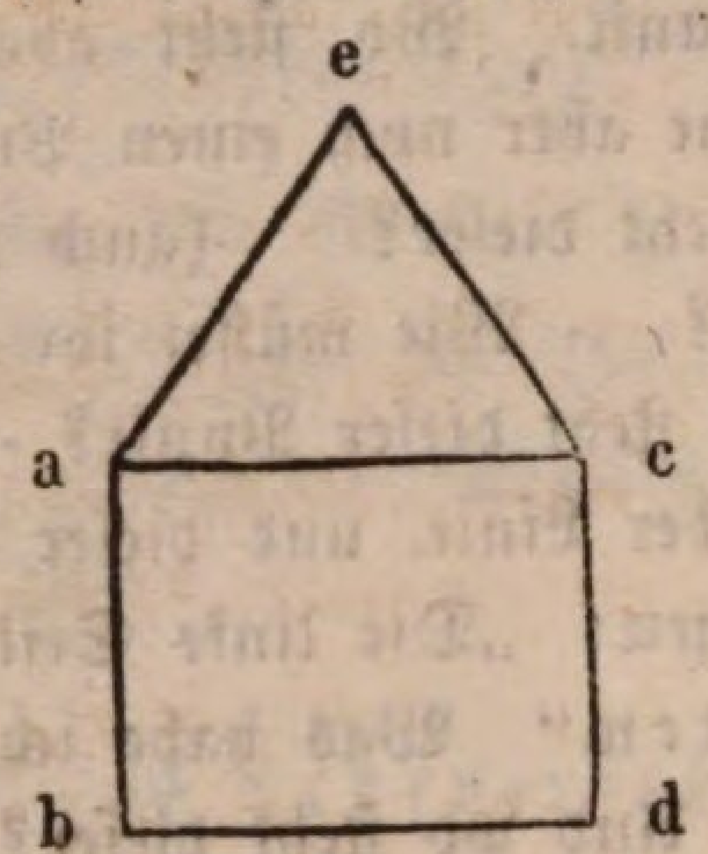


Da habe ich nun einen Punkt (a) gemacht; ich zeichne jetzt einen zweiten (b). Wohin habe ich diesen gesetzt? (Gerade unter den ersten). Jetzt setze ich einen dritten Punkt (c) her! — Wo steht dieser? — (Neben dem ersten). — Nun kommt auch noch ein vierter (d). Wo steht dieser? — Unter dem dritten und neben dem zweiten). Aber wo steht dieser Punkt (e), den ich zuletzt gemacht habe? — (Dieser steht über dem andern in der Mitte). Wie viele Punkte sind es im Gan-

zen? — Könnet ihr auch solche Punkte auf eure Tafeln setzen? — Versucht es einmal! Also: „einen Punkt!" — Noch einen Punkt! Wohin müsset ihr aber diesen setzen? — Richtig, unter den ersten; aber sehet zu, daß ihr ihn recht schön grad unter den ersten setzet! — Noch einen Punkt! — Wohin muß der? — Richtig, neben den ersten; aber machet ihn auch schön grad neben den ersten! — Noch einen Punkt! — Wohin soll dieser! — Recht, unter den dritten! — Jetzt den letzten Punkt (e)! — Wohin muß dieser? — (Oben in die Mitte).

Sehet jetzt wieder, was ich da auf der Tafel mache! (Der Lehrer zieht von dem Punkte a aus eine Linie nach dem Punkte e). Machet es auch so auf euern Tafeln! — Sehet nun wieder hieher! — Ich ziehe noch eine Linie (von e nach c)! Und jetzt wieder eine (von a nach c)! — Machet es nach! — Dann noch eine (von a nach b)! — Noch eine (von c nach d)! — Endlich noch eine (von b nach d)! —

* Es ist auf diese Weise folgende Figur entstanden:



Was habe ich jetzt gemacht? — Könnet ihr nun auch solche Häuschen machen? — Wie viel Linien braucht man dazu? — Machet nun eine ganze Reihe solcher Häuschen auf euern Tafeln! Ihr müsset aber jedesmal zuerst solche Punkte setzen, dann werden euch die Häuschen viel besser gerathen u. s. f.

Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung.

Die Schüler beschäftigen sich nun damit, solche Häuschen auf ihre Schiefertafeln zu zeichnen, indem sie zuerst die bekannten fünf Punkte zu setzen suchen, und dann von diesen Punkten aus die erforderlichen Linien ziehen. Ein Schüler aus der obern Abtheilung mag hiebei die Aufsicht führen; auch bei den ungeschicktern Schülern leitend nachhelfen, indem er die Punkte vorzeichnet, die rechte Haltung des Griffels zeigt u. dergl. Da das Zeichnen bei den Anfängern sehr langsam geht, so mögen sie leicht eine Stunde damit zubringen, während dem sich der Lehrer mit einer andern Klasse beschäftigt.

Zweite Vorübung.

Benennung der verschiedenen geraden Linien und Uebung im Zeichnen derselben.

Zweck: Die Schüler sollen mit den verschiedenen Arten der geraden Linien, als: wagrechte, senkrechte, schiefe, recht-

schiefe, linkschiefe, bekannt gemacht und dann auch befähiget werden, diese nach verschiedenen Bestimmungen (z. B. von Unten nach Oben, von Oben nach Unten, von der Linken zur Rechten ꝛc.) nachzubilden.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Gestern habt ihr gelernt, was Rechts und Links, Vornen und Hinten, Unten und Oben ist. Wisset ihr das noch? — Was nennt man beim Schreiben oder Zeichnen Vornen? (die rechte Seite). Und was Hinten u. s. f. Heute werdet ihr nun wieder etwas Neues lernen. Gebet Acht, ich mache jetzt wieder zwei Punkte. (Der Lehrer zeichnet zwei Punkte in einiger Entfernung unter einander an die Tafel z. B. so):

Was habe ich da gemacht? — Wie viele Punkte? Wie stehen sie zu einander? (der zweite steht unter dem ersten). Nun will ich wieder zwei Punkte machen. (Indem er zwei Punkte in einiger Entfernung neben einander zeichnet z. B. so:

Wie liegen diese Punkte? (Sie liegen neben einander). Schauet, was ich jetzt mache! (Er zieht langsam von dem obern Punkte zu dem untern eine senkrechte Linie, nämlich so:

Was habe ich da gemacht? — (Eine Linie). Nun zeichne ich aber noch etwas! (Er verbindet auch die beiden andern neben einander stehenden Punkte von der Linken zur Rechten fahrend zu einer wagrechten Linie, nämlich so):

Was habe ich da wieder gemacht? — Wie viele Linien sind nun an der Tafel! Richtig, es sind zwei Linien. Sind sie aber einander gleich? — Warum sind sie einander nicht gleich? (Die eine steht und die andere liegt). Wohl! wie könnte man daher diese Linie heißen? (Eine stehende Linie). Und diese? — (Eine liegende Linie). Allerdings könnte man sie so nennen; allein auch diese Linie (eine schiefe Linie zeichnend z. B.

und auf dieselbe zeigend) könnte man eine liegende Linie heißen, denn diese steht auch nicht. Wir müssen also einen passenderen Namen suchen. Ihr habet gewiß schon eine Wage gesehen, nicht wahr? — Wenn die Wage recht steht, so muß der

Wagbalken so stehen, (der Lehrer legt einen Stecken oder ein Lineal in wagrechter Lage auf einen seiner Finger, um die Sache möglichst zu versinnlichen). Neigt sich aber der Wagbalken mehr oder weniger auf die eine oder die andere Seite, so steht die Wage nicht mehr recht. Diese Linie liegt also so, wie der Wagbalken einer Wage, wenn die Wage recht steht. Wir wollen daher diese Linie eine wagrechte nennen. Wie wollen wir sie nennen? Sprechet nochmal deutlich: „wagrechte Linie!"

* Der Lehrer zeigt ein Senkblei vor und fährt fort:

Habet ihr wohl auch schon so etwas gesehen? — Bei wem? Wie heißt man dieses Ding? — Richtig, Senkblei nennt man es, und die Maurer brauchen ein solches Senkblei, um zu untersuchen, ob eine Mauer ganz gerad und aufrecht steht. Steht eine Mauer, oder eine Säule, oder ein Stock so gerade, wie die Schnur mit dem Blei am Ende sich herabsenkt; so steht sie senkrecht. Diese Linie stellt die Schnur vor; wie kann man sie demnach nennen? = (Senkrecht). Gut! Wisset ihr aber auch noch den Namen von dieser Linie? — Wie viele Linien kennet ihr nun? — Was ist das für eine Linie? — (Eine wagrechte). Und diese? — (Eine senkrechte).

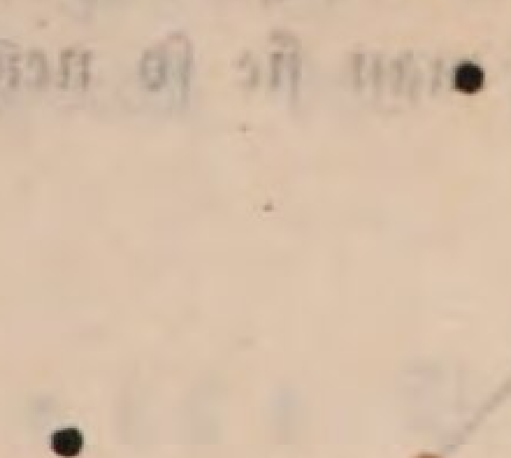
Versuchet es nun auch, ob ihr wagrechte und senkrechte Linien machen könnet! Zuerst senkrechte Linien! — Setzet zuerst zwei Punkte senkrecht ganz gerade unter einander! — Jetzt fahret von dem obern Punkte zu dem untern! — Machet es noch einmal so! — noch einmal! — noch einmal! — noch einmal u. s. f., bis ihr eine ganze Reihe habet! —

Nun machet auch wagrechte Linien! — Zeichnet aber vorerst die zwei Punkte neben einander! — Fahret von der Linken zur Rechten! — Noch eine wagrechte Linie unter diese! Noch eine! — noch eine! u. s. f. — Jetzt eine wagrechte Linie neben die erste! — Wieder eine daneben u. s. f. — Nun merket euch auch noch: „Gerade Linien, die nicht wagrecht und nicht senkrecht sind, heißen schiefe Linien."

Aufgabe zur stillen Selbstbeschäftigung.

Die Schüler üben sich nun im Zeichnen senkrechter und wagrechter Linien, indem sie zuerst die Anfangspunkte und Endpunkte senkrecht unter einander (und wagrecht neben einander) setzen und dann die geforderten Linien ziehen, bis ihre Tafeln ganz voll sind.

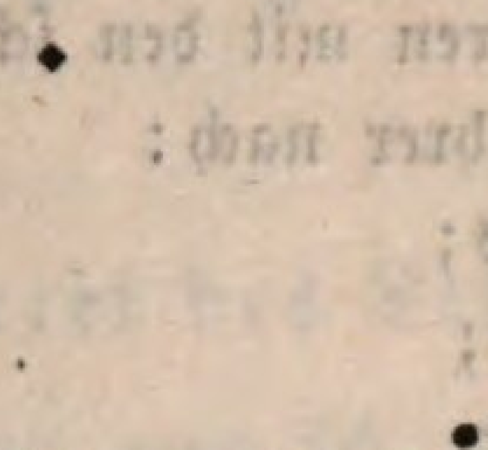
L.: Kinder! jetzt dürfet ihr wieder etwas Neues lernen. Schauet einmal daher, was ich mache! — (Der Lehrer zeichnet zwei Punkte in folgender Lage):



Was habe ich da gemacht? — (Zwei Punkte). Wie liegen diese Punkte zu einander? — (Der eine liegt unten, der andere oben). Recht! Liegen sie aber senkrecht unter einander? — Wie denn? — Sehet, diese Punkte liegen schief unter einander. Wie liegen sie? — Wo liegt der untere, rechts oder links! —

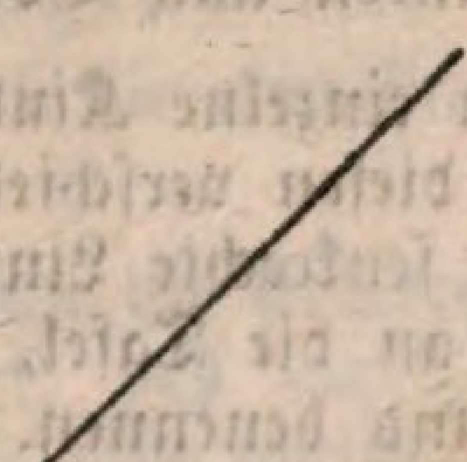
Und wo liegt der obere? — Nun will ich von dem einen Punkte zu dem andern eine Linie ziehen. Gebet Acht, wo ich anfange und wie ich fahre! — (Der Lehrer fängt bei dem untern Punkte an und zieht langsam eine schiefe Linie bis zum obern Punkte). Wo habe ich angefangen? — Wie bin ich da gefahren, aufwärts oder abwärts? — Was ist das für eine Linie? — Recht, eine schiefe Linie. Sprechet: „Eine schiefe Linie aufwärts." (Die Schüler sprechen dieses nach). — Machet nun auch unten links einen Punkt! — Jetzt schief oben rechts einen Punkt! — Ziehet eine Linie von unten nach oben! — Noch einmal so! — Und noch einmal! —

Nun will ich wieder etwas Anderes machen. (Der Lehrer setzt zwei Punkte schief unter einander in folgender Lage):

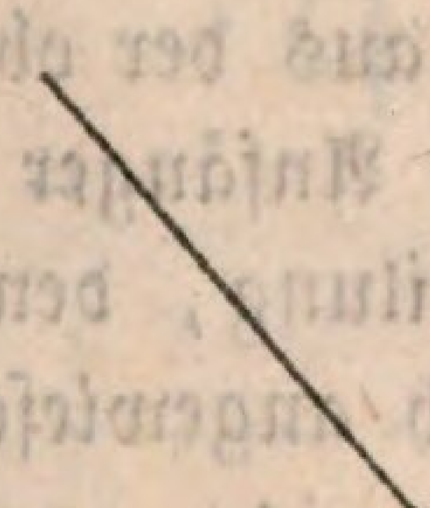


Wie viele Punkte sind dieß? — Wo steht dieser? — (Oben links) Und dieser? — (Unten rechts.) Ich ziehe nun eine Linie! (Indem es geschieht). Wie bin ich gefahren? — (von Oben nach Unten.) Recht! Was für eine Linie ist dieß? — (Eine schiefe). Recht! Sprechet nach: „Eine schiefe Linie von Oben nach Unten!"

Wie viele schiefe Linien habe ich jetzt an der Tafel! (Zwei.) Sind sie aber ganz gleich? — Nicht? Warum nicht? — Sehet, ich stelle meinen Stecken eben so schief, wie diese Linie steht, nämlich so:



Auf welche Seite neigt er sich oben? — (Auf die rechte Seite). Richtig, und weil sich diese Linie oben auch auf die rechte Seite neigt, so wollen wir sie eine „rechtschiefe" Linie nennen. Sprechet nach: „rechtschiefe Linie!" Wie wollen wir sie nennen? — Warum? — Nun stelle ich meinen Stock so, wie die andere Linie liegt, nämlich so:



Auf welche Seite neigt sich der Stock oben? — (Auf die linke Seite.) Richtig, wir wollen daher diese Linie eine „linkschiefe" Linie nennen. Sprechet nach: „linkschiefe Linie!" — Wie wollen wir sie nennen? — Warum? — Machet nun auch eine linkschiefe Linie von Oben nach Unten? — Noch eine u. s. f.

Wie viele Linien kennet ihr nun? — Was ist das für eine Linie? (eine wagrechte). Das? — (eine senkrechte). Diese hier? — (eine rechtschiefe). Und diese hier? — (eine linkschiefe). Brav! Ich sehe, daß ihr euch die Namen gemerkt habet.

* Der Lehrer löscht nun sämmtliche Linien, die auf der Wandtafel stehen, aus, setzt wieder zwei Punkte senkrecht unter einander, und fährt folgendermaßen fort:

Ich habe da wieder zwei Punkte gemacht. Wie liegen sie? — (sie liegen unter einander, der eine unten, der andere oben). Allerdings; aber wie unter einander liegen sie? — (senkrecht). Nun sehet, wie ich da fahre, wenn ich eine Linie ziehe! Wie bin ich gefahren? – (Von Oben nach Unten oder abwärts). Ich mache jetzt wieder zwei Punkte senkrecht unter einander und ziehe eine senkrechte Linie. Wie bin ich da gefahren? — (Von Unten nach Oben oder aufwärts). Recht. Eine senkrechte Linie kann man also auf zweierlei Art machen, nämlich von Oben nach Unten oder abwärts, und von Unten nach Oben oder aufwärts. Sprechet mir nach: „senkrechte Linie abwärts!" — „senkrechte Linie aufwärts!" —

* Eben so wird auch verfahren mit den schiefen Linien, und die Kinder sprechen dann am Ende dem Lehrer nach:

a. rechtschiefe Linie aufwärts;
rechtschiefe Linie abwärts;

b. linkschiefe Linie abwärts;
linkschiefe Linie aufwärts;

c. wagrechte Linie von der Linken zur Rechten,
oder
von Vorne nach Hinten,
wagrechte Linie von der Rechten zur Linken,
oder
von Hinten nach Vornen.

** Der Lehrer läßt nun einzelne Kinder vor die Wandtafel treten und fordert sie auf, Linien nach diesen verschiedenen Richtungen zu ziehen, z. B. senkrechte Linie abwärts! — senkrechte Linie aufwärts 2c. Endlich zeichnet der Lehrer wieder ein Haus an die Tafel, und läßt die verschiedenen Linien an demselben unterscheiden und benennen.

Aufgabe zur stillen Selbstbeschäftigung.

Nachzeichnen der senkrechten, wagrechten, rechtschiefen und linkschiefen Linien. Ein Schüler aus der obern Abtheilung zeichnet allenfalls die Linien vor, und die Anfänger zeichnen dieselben nach. Der Schüler aus der obern Abtheilung, den wir „Uebungsgehülfe" nennen wollen, wird zugleich angewiesen, immer darauf zu sehen, daß die Schüler den Griffel nicht gar zu fehlerhaft in die Hand nehmen, und nicht zu nahe auf die Schiefertafel sehen, sondern immer hübsch gerad sitzen.

Dritte Vorübung.

Vergleichung der Linien nach ihrer Größe.

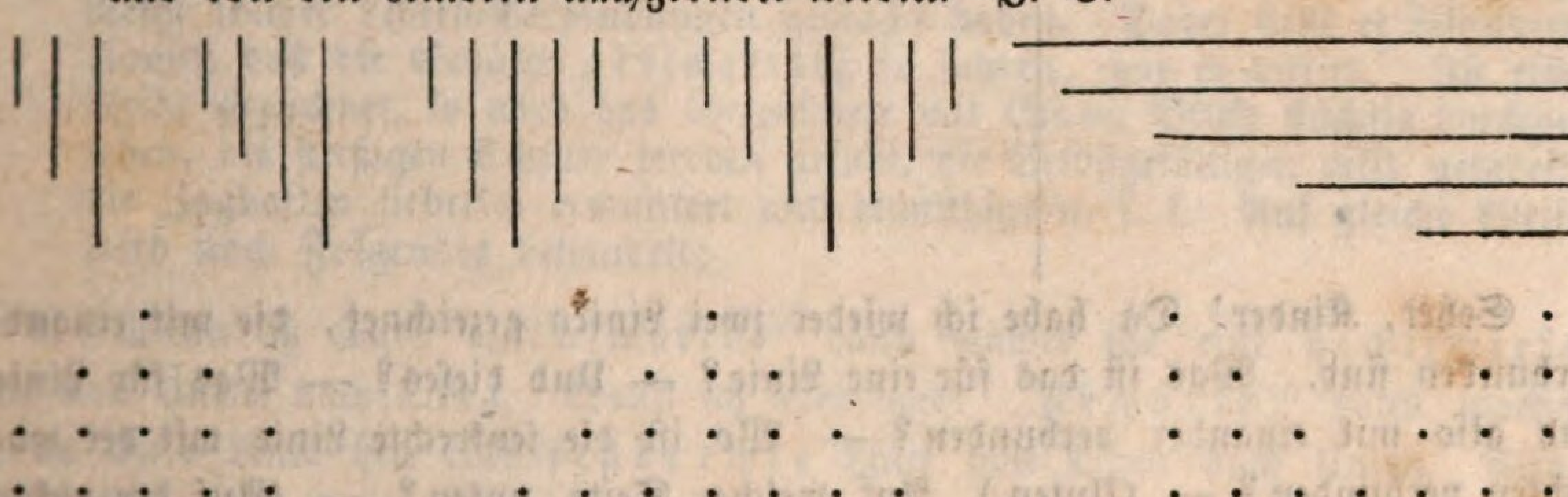
Zweck: Die Schüler sollen noch mehr im bestimmten Auffassen und klaren Anschauen der Linien geübt werden, indem sie dieselben

nicht bloß nach ihrer Stellung, Lage und Richtung, sondern auch nach ihrer Größe (Länge) und Stärke (Dicke oder Feinheit) näher betrachten. Dabei soll diese Uebung weiteren Stoff zu den Uebungen im Nachbilden senkrechter, wagrechter und schiefer Linien darbieten, damit das bloße Linienziehen dem Schüler nicht zu langweilig werde und in die Einförmigkeit des Striche-Machens eine gewisse Mannigfaltigkeit komme, die für den Schüler den Reiz der Neuheit und Abwechselung hat. Endlich soll durch diese Uebung auch die erste Anregung des Sinnes für Regelmäßigkeit und Symmetrie gefördert werden.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Gebet Acht, Kinder! was ich da auf der Tafel wieder vormache! (Er zeichnet zwei senkrechte Linien von gleicher Größe.) Was habe ich gemacht? Wie viele Linien? — Nun zeichne ich aber noch zwei Linien, (indem er zwei andere senkrechte Linien zeichnet, wovon die zweite um die Hälfte kleiner ist.) Was habe ich gemacht? — Wie viele Linien sind jetzt an der Tafel? — Bemerket ihr keinen Unterschied zwischen den ersten zwei Linien und zwischen den andern zwei? — (Die ersten zwei sind gleich lang (groß), die andern zwei sind ungleich groß.) Recht! Die Linien können also gleichgroß oder ungleichgroß sein. Wir wollen nun auch messen, um wie viel die eine Linie größer ist, als die andere! Was wollen wir thun? —

* Der Lehrer mißt nun die kleinere Linie mit einem kurzen Lineal, und führt die Schüler darauf, daß die kleinere Linie zwei Mal in der größern Linie enthalten, und diese also zweimal so groß sei, als jene. Auf ähnliche Weise können dann auch noch 3, 4, 5 und mehrere Linien vorgezeichnet, und von den Kindern nachgebildet werden. Z. B.



Da die Schüler im Augenmaße noch nicht sehr geübt sind, so können sie sich das Nachbilden dadurch erleichtern, daß sie die Linien sich zuerst punktiren, und dadurch bestimmen, wie vielmal größer oder kleiner die zusammengestellten Linien seien u. s. f.

L.: Nun will ich wieder zwei Linien machen und dann sehen, ob ihr auch zwischen diesen einen Unterschied anzugeben wisset! (Er zeichnet zwei gleich große Linien an die Tafel, wovon aber die eine möglichst fein, und die andere ziemlich stark (breit oder dick) ist und fährt dann fort:) Was für einen Unterschied bemerket ihr zwischen diesen Linien? — Sind sie nicht gleich groß? — Und doch sind sie verschieden? — Diese Linie ist so fein, wie ein Haar; wir wollen sie daher Haar-

strich nennen. Wie wollen wir sie nennen? — Und diese dicke Linie wollen wir Grundstrich nennen. Versuchet nun auch solche Haarstriche zu machen! Ihr müsset mit dem Griffel ganz leicht auf der Schiefertafel fahren, so daß er die Tafel kaum berührt, dann gibt es Haarstriche, aber ja nicht stark darauf drücken 2c.

Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung.

Die Schüler stellen wagrechte Linien in verschiedener Größe zu Figuren zusammen, ebenso senkrechte Linien und Punkte. Die Figuren, welche sie durch solche unverbundene Linien und Punkte auf ihren Schiefertafeln nachbilden sollen, werden theils von der Wandtafel abgezeichnet, wobei dann die Linien und Punkte vom Schüler immer gezählt werden sollen, theils fordert man die Schüler auf, selbst beliebige Figuren und Zusammenstellungen zu erfinden.

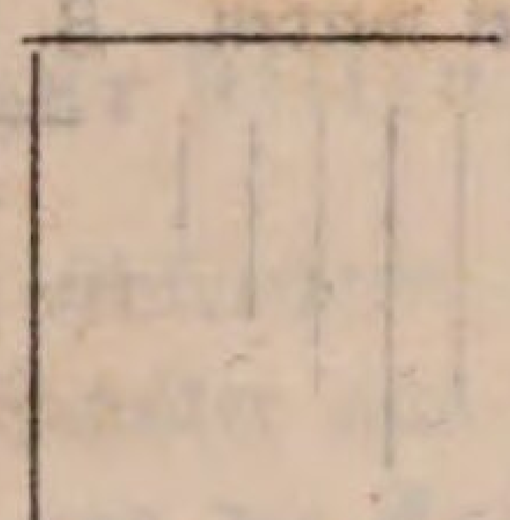
Vierte Vorübung.

Verbindung gerader Linien.

Zweck: Theils Wiederholung, Einprägung, Geläufigmachung des Bishervorgekommenen, theils weitere Uebung im Verbinden gerader Linien als nächste Vorbereitung zum Schreibleseunterrichte.

Beispiel des Lehrverfahrens.

Der Lehrer zeichnet eine senkrechte Linie und verbindet damit unten eine wagrechte, nämlich so:



Sehet, Kinder! Da habe ich wieder zwei Linien gezeichnet, die mit einander verbunden sind. Was ist das für eine Linie? — Und dieses? — Was für Linien sind also mit einander verbunden? — Wo ist die senkrechte Linie mit der wagrechten verbunden? — (Unten.) Auf welcher Seite unten? — (Auf der rechten Seite.) Machet nun auch auf eure Schiefertafeln nach, was ich euch vorspreche:

a. senkrechte Linie von Oben nach Unten — rechts daran eine wagrechte Linie! — Noch einmal: senkrechte Linie von Oben 2c.

b. senkrechte Linie von Oben nach Unten — links daran eine wagrechte Linie! — Noch einmal (2 — 3 — 4, 5 2c. wiederholt).

c. rechtschiefe Linie von Unten nach Oben — daran eine senkrechte von Oben nach Unten?

* Es wird nun bei jedem einzelnen Kinde nachgesehen, ob es die Linien richtig gezogen habe. Es darf den Lehrer nicht muthlos machen, wenn auch die Hälfte der Kinder die Sache nicht recht gemacht hat. Nach

und nach wird sich die Sache schon geben. Geduld muß dem Lehrer bei diesen Uebungen ganz zur andern Natur werden. Indessen suche der Lehrer doch die Schüler allmählig und mit sanfter Hand in eine gewisse taktmäßige Ordnung einzulenken und sehe darauf, daß die Schüler wo möglich die diktirten Linien gleichzeitig und gleichschnell (oder gleich langsam) zeichnen. Eine Art militärisches Kommando mit militärischer Kürze und Genauigkeit (aber ja nicht mit militärischer Barschheit und Strenge) fördert diese abgemessene taktmäßige Ordnung wesentlich. Es ist daher zweckmäßig, kürzere Kommando- d. h. Diktir-Worte zu gebrauchen.

L.: Kinder, nehmet eure Griffel in die Hand! — Merket auf, was ich euch jetzt sagen werde! Ihr sollet jetzt senkrechte Linien und unten daran wagrechte Linien zeichnen. Was sollet ihr zeichnen?

Sch.: Senkrechte Linien und unten daran wagrechte.

L.: Die senkrechten Linien sollet ihr von Oben nach Unten machen. Wenn ich nun sage: „Abwärts!" so machet ihr eine senkrechte Linie; und wenn ich sage: „Rechts!" so machet ihr daran eine wagrechte Linie nach der rechten Seite zu. Was müsset ihr machen, wenn ich sage: „Abwärts?"

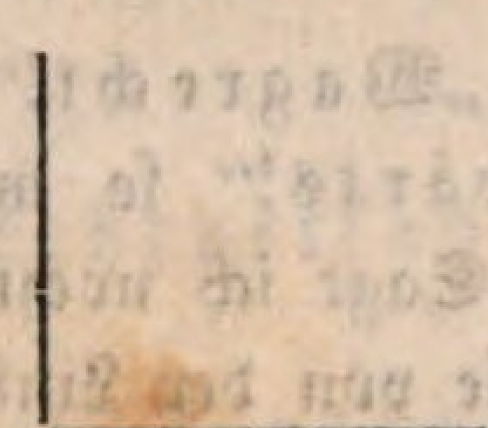
Sch.: Eine senkrechte Linie von Oben nach Unten.

L.: Und wenn ich sage: „Rechts!" was müsset ihr dann machen?

Sch.: Eine wagrechte Linie rechts unten an die senkrechte.

L.: Zuerst will ich allemal sagen: „Setzt an!" und dann müsset ihr euch richten und den Griffel da ansetzen, wo ihr anfangen sollet, damit ihr sogleich machen könnet, was ich sage. Also, gebet jetzt Acht:

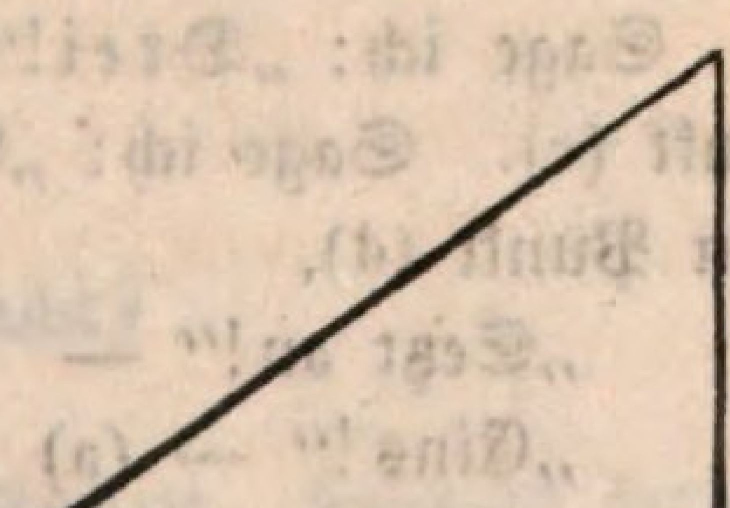
„Setzt an!" —
„Abwärts!" —
„Rechts!"



* Der Lehrer diktirt nun so 5—10 Mal, bis die Schüler eine ganze Reihe solcher Linien-Verbindungen gemacht haben. Dabei sieht er besonders darauf, daß die Schüler gleichzeitig so fahren, wie er diktirt. Ist eine Reihe gezeichnet, so wird das Gezeichnete mit Einem Blicke flüchtig durchgesehen, die fleißigen Schüler werden gelobt, die Selbstgefälligen mild getadelt, die Zaghaften liebreich ermuntert und ermuthigt u. s. f. Auf gleiche Weise wird noch Folgendes behandelt:

a. Wenn ich sage: „Aufwärts!" dann machet ihr eine rechtschiefe Linie von Unten nach Oben. Wenn ich aber sage: „Abwärts!" dann machet ihr an diese Linie hin eine senkrechte Linie von Oben nach Unten. Also, gebet Acht!

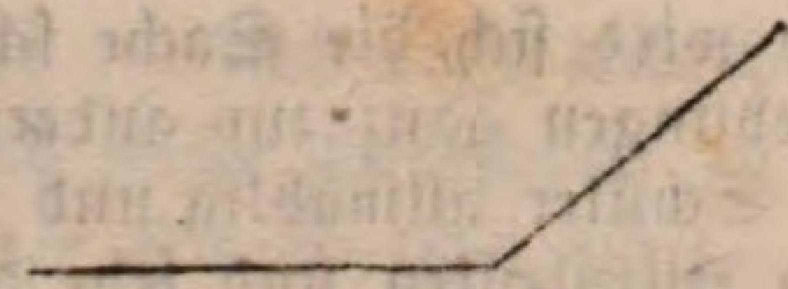
„Setzt an!" —
„Aufwärts!" —
„Abwärts!" —



(5 bis 10 Mal wiederholt.)

b. Wenn ich sage: Rechts!" so machet ihr eine wagrechte Linie von der Linken zur Rechten. Sage ich aber: „Aufwärts!" dann machet ihr an diese Linie hin eine rechtschiefe Linie von Unten nach Oben!

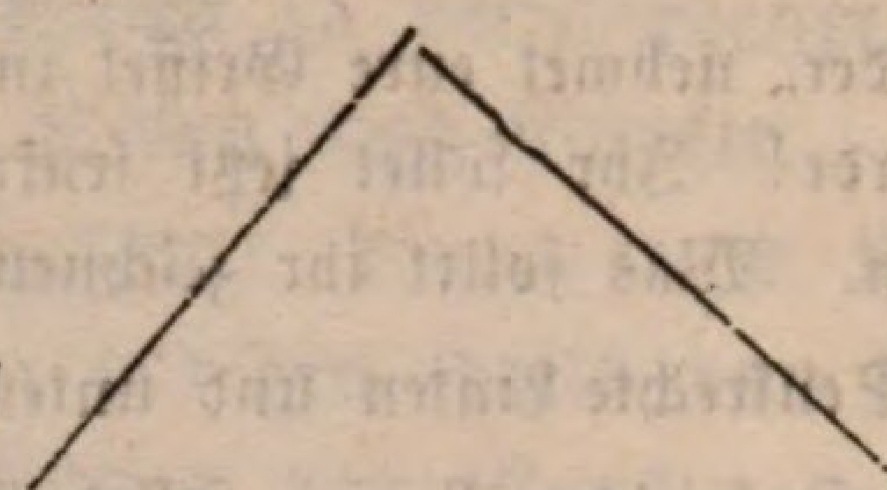
„Setzt an!“ —
„Rechts!“ —
„Aufwärts!“ —



(5 bis 10 Mal wiederholt.)

c. Wenn ich sage: „Aufwärts!“ so machet ihr ganz fein und leicht eine rechtschiefe Linie. Sage ich aber: „Rechts abwärts!“ dann machet ihr an diese Linie hin eine linkschiefe Linie.

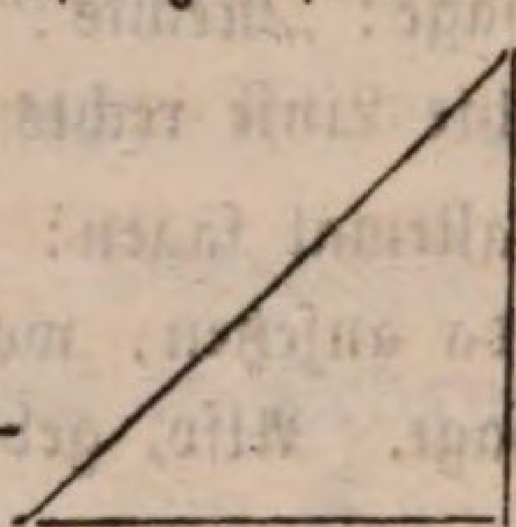
„Setzt an!“ —
„Aufwärts!“ —
„Rechts abwärts!“ —



(Wird mehrmal wiederholt.)

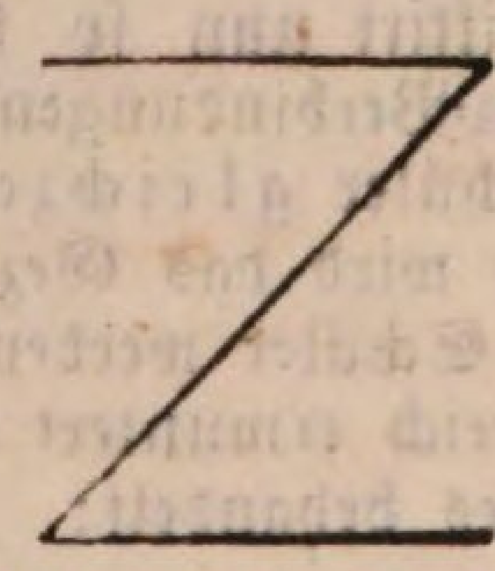
d. Wenn ich sage: „Aufwärts!“ so machet ihr eine rechtschiefe Linie. Sage ich „Abwärts'“ so machet ihr eine senkrechte Linie. Sage ich dann auch noch: „Links rückwärts!“ so machet ihr daran noch eine wagrechte Linie, so wie ich euch dieses hier an der Tafel zuerst vormache:

„Setzt an!“ —
„Aufwärts!“ —
„Abwärts!“ —
„Links rückwärts!“ —



e. Wenn ich sage: „Wagrecht!“ so machet ihr eine wagrechte Linie. Sage ich: „Links abwärts!“ so machet ihr eine rechtschiefe Linie von Oben nach Links unten. Sage ich nochmals: „Wagrecht!“ so machet ihr daran noch eine wagrechte Linie von der Linken zur Rechten, so wie ich dieß zuerst hier an der Tafel vormache.

„Setzt an!“ —
„Wagrecht!“ —
„Links abwärts!“ —
„Wagrecht!“ —



* Um diese Uebung zu erleichtern, kann man folgende vorausgehen lassen:

f. Wenn ich sage: „Eins!“ so setzet ihr einen Punkt vornen auf eure Tafel (a). Wenn ich sage: „Zwei!“ so setzet ihr wagrecht neben den ersten wieder einen Punkt (b). Sage ich: „Drei!“ so setzet ihr senkrecht unter den ersten wieder einen Punkt (c). Sage ich: „Vier!“ so setzet ihr senkrecht unter den zweiten noch einen Punkt (d).

„Setzt an!“ —
„Eins!“ — (a) a ✦ ✦ b
„Zwei!“ — (b)
„Drei!“ — (c)
„Vier!“ — (d) c ✦ ✦ d

* Jetzt läßt man diese Punkte ab, bc und cd durch die oben genannten Linien verbinden.

Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung.

Die Schüler löschen das bisher Gezeichnete aus, und zeichnen ganze Reihen solcher Linien-Verbindungen, wie sie oben diktirt wurden. Der Lehrer kann auch, wenn die Zeit reicht, am Alphabet der römischen Großbuchstaben die senkrechten, wagrechten, rechtsschiefen und linksschiefen Linien aufsuchen und die leichtern davon zeichnen lassen, wodurch die Kinder immer mehr im Vergleichen und Unterscheiden geübt, und für den eigentlichen Schreiblesеunterricht vorbereitet werden.

Fünfte Vorübung.

Krumme oder gebogene Linien.

Zweck: Befähigung des Schülers, die Buchstabenformen, welche zum Theil oder ganz aus gebogenen Linien bestehen, ohne besondere Schwierigkeiten nachzuzeichnen; und auch Uebung des Auges und der Hand überhaupt, um Formen mit krummen Linien schärfer und bestimmter aufzufassen und richtiger darzustellen.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Kinder, weil ihr so fleißig seid, so dürfet ihr heut schon wieder etwas Neues lernen. Sehet da, ich mache wieder zwei Punkte (indem er zwei Punkte senkrecht unter einander an die Tafel zeichnet.) Wie stehen diese Punkte? — (Er verbindet diese durch eine gerade Linie.) Was für eine Linie ist entstanden? —

Sch.: Eine senkrechte.

L.: Da mache ich nun wieder zwei Punkte. Wo stehen diese? Stehen sie vor oder hinter der Linie?

Sch.: Sie stehen vor der Linie.

L: Gebet Acht, was ich mit diesen Punkten anfange. (Er verbindet dieselbe durch eine Bogenlinie, nämlich so):



Was für eine Linie habe ich da gemacht?

Sch.: Eine krumme Linie.

L.: Richtig, eine krumme Linie. Anstatt „krumm" kann man auch sagen: „gebogen." Wie kann man sagen? — An der Tafel steht also eine gerade Linie und eine gebogene. Ich mache nun wieder zwei Punkte (hinter die senkrechte Linie). Wo stehen diese?

Sch.: Hinter der geraden Linie.

L.: Ich verbinde sie nun mit einander! (Indem er dieß in folgender Weise thut):



Was für eine Linie ist jetzt wieder entstanden?

Sch.: Eine krumme Linie

L.: Wie kann man statt „krumm" noch anders sagen?

Sch.: Eine gebogene Linie.

L.: Wie viele gebogene Linien sind an der Tafel?

Sch: Zwei

L.: Sind aber diese beiden gebogenen Linien einander ganz gleich? – Was für einen Unterschied bemerket ihr? — Ich will euch diese Linien noch einmal vormachen, gebet nur recht Acht, damit ihr sehet, wie ich fahre! Wo fange ich an?

Sch: Oben.

L.: Wie fahre ich jetzt?

Sch.: Links (nach der linken Seite zu).

L.: Und jetzt?

Sch.: Wieder rechts.

L.: Die Linie ist also linksrechts gebogen. Weil man nun bei dieser Linie zuerst links fahren muß, so wollen wir sie eine „linksgebogene" Linie heißen. Was für eine Linie ist also dieses? —

Sch.: Eine linksgebogene.

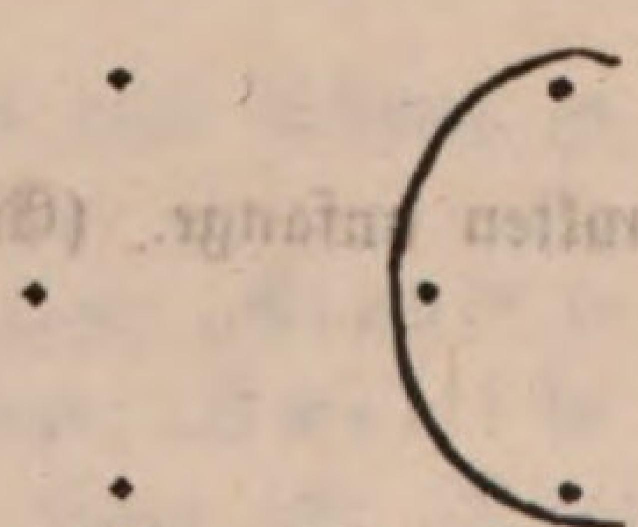
L: Und diese andere Linie? – Wie muß ich da zuerst fahren?

Sch.: Rechts.

L.: Wie können wir also diese Linie heißen?

Sch.: Eine rechtsgebogene Linie.

L.: Recht. Sprechet nun noch einmal: „Linksgebogene Linie!" — „Rechtsgebogene Linie!" — Probirt es nun, ob ihr auch solche Linien zeichnen könnet. Zuerst müsset ihr aber die Punkte setzen, wo ihr anfangen, und wo ihr aufhören wollet! Also oben einen Punkt!" — „Unten senkrecht einen Punkt!" — Machet auch in der Mitte auf der Seite, wo die Linie gebogen werden soll, einen Punkt, nämlich so:



Bis ich sage: „Eins — zwei — drei!" müsset ihr die Linie allemal gemacht haben. Also, gebet Acht:

„Oben einen Punkt!"
„Senkrecht unten einen Punkt!"
„Links in der Mitte einen Punkt!"
„Setzt oben an!"
„Eins — Zwei — Drei!"

(Wird mehrmals wiederholt.)

„Oben einen Punkt!"

„Senkrecht unten einen Punkt!“
„Rechts in der Mitte einen Punkt!“
„Setzt oben an!“
„Eins — Zwei — Drei!“

L.: Was ist nun das für eine Linie?
Sch.: Eine rechtsgebogene Linie.

* Es wird nun auf diese Weise eine ganze Reihe solcher rechtsgebogener Linien diktirt und gezeichnet.

L.: Nun wollen wir es auch noch auf eine andere Art probiren. Thuet nun, was ich sage:

„Oben einen Punkt!“
„Senkrecht unten einen Punkt!“
„Links in der Mitte einen Punkt!
„Setzet (fanget) unten an!“
„Eins — Zwei — Drei!“

„Noch einmal!“

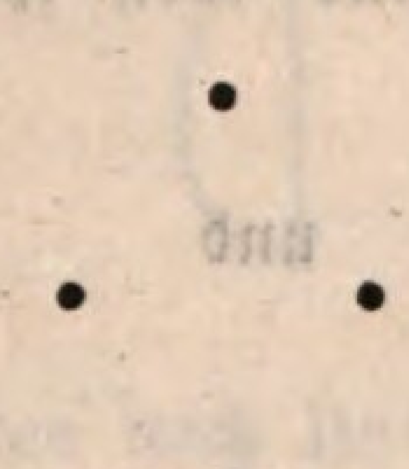
„Oben einen Punkt!“
u. s. f. (wird mehrmals wiederholt und dann schnell durchsehen.)

L.: Jetzt wollen wir wieder eine neue Reihe anfangen:

„Oben einen Punkt!“
„Senkrecht unten einen Punkt!“
„Rechts in der Mitte einen Punkt!“
„Setzet (fanget) unten an!“
„Eins — Zwei — Drei!“

* Wird mehrmals wiederholt und dann flüchtig durchsehen, ob die Schüler es erträglich recht gemacht haben. Haben die Schüler die ganze Tafel voll, so wird das Gezeichnete wieder ausgelöscht und von Neuem gezeichnet. Es ist zweckmäßig, anfangs die Linien ziemlich groß machen zu lassen. Auf rasche gleichzeitige Ausführung des Diktirten und möglichst richtige Haltung des Griffels, der Hände, des Kopfes und des Körpers überhaupt muß immer besonders gesehen und dieselbe angestrebt werden.

L.: Nun wollen wir wieder etwas Neues machen. Gebet Acht, was ich euch da vormache! Oben einen Punkt, senkrecht unten einen Punkt, links in der Mitte einen Punkt und rechts in der Mitte einen Punkt:



Machet dieß nun auch so nach! „Oben einen Punkt! — Unten! — Links in der Mitte! — Rechts in der Mitte! — Jetzt fanget oben an, fahret zuerst so (wie ich's an der Tafel mache) durch einen Punkt links in der Mitte durch! — dann abwärts durch den untern Punkt durch! — dann wieder rechts gebogen aufwärts durch

den Punkt rechts durch! — endlich wieder links aufwärts in den obern Punkt! — (Nämlich so:)



Probirt es jetzt!

„Setzt oben an!"
„Links durch den Punkt!"
„Abwärts und durch den untern Punkt!"
„Aufwärts durch den Punkt rechts!"
„Jetzt gebogen in den obern Punkt!"

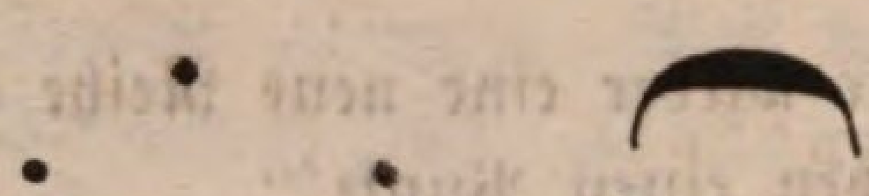
Noch einmal! — Setzet die Punkte! — Oben ꝛc.

* Wird mehrmals wiederholt.

L.: Nun wollen wir wieder etwas Anderes zeichnen. Sehet daher, was mache ich jetzt? —

Sch.: Zwei Punkte wagrecht neben einander.

L.: Ich setze nun oben in der Mitte einen Punkt, und fahre mit einer gebogenen Linie durch diesen Punkt!



Was ist da wieder entstanden?

Sch.: Eine gebogene Linie.

L.: Ist sie rechtsgebogen oder linksgebogen? — Wo ist sie denn gebogen? — Richtig, oben; wir wollen sie also eine „obengebogene" Linie heißen. Wie wollen wir sie heißen? —

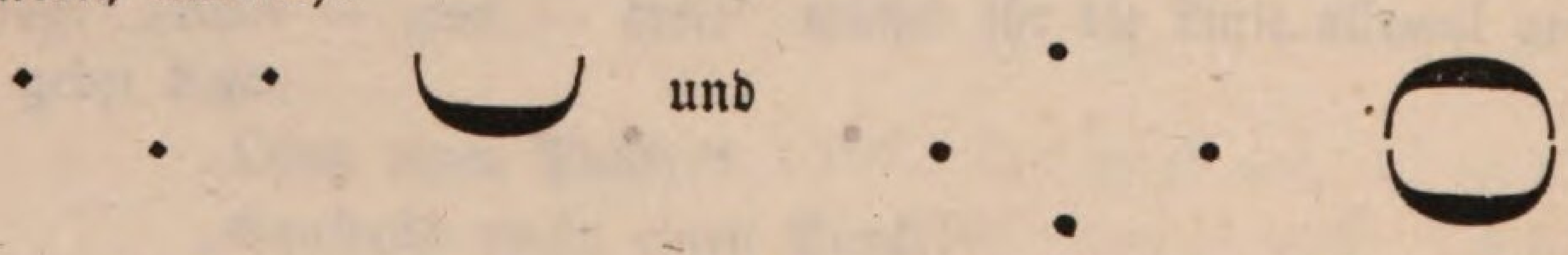
Sch.: Eine obengebogene Linie.

L.: Versuchet es, ob ihr auch solche obengebogene Linien zeichnen könnet! Setzet aber zuerst die Punkte! Also:

„Einen Punkt links!"
„Einen Punkt rechts!"
„Einen Punkt oben in die Mitte!"
„Setzet links an!"
„Eins — Zwei — Drei."

* Wird mehrmals wiederholt.

Auf ähnliche Weise wird dann auch dieselbe Linie von der Rechten zur Linken („Setzt rechts an!") gebildet. Und eben so wird die „untengebogene" ꝛc. Linie behandelt, nämlich:



Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung.

Die Schüler üben sich, linksgebogene, rechtsgebogene, untengebogene, obengebogene Linien, dann auch ein Langrund (aus rechts-

und linksgebogenen Linien zusammengesetzt), und ein **Breitrund** (aus oben- und untengebogenen Linien bestehend) auf ihren Schiefertafeln nachzubilden und zu verschiedenen Gestalten zusammenzustellen.

Sechste Vorübung.

Verbindung gerader und krummer Linien.

Zweck: Uebung im Verbinden der krummen Linien mit den geraden, und der geraden mit den krummen, Erzielung der nöthigen Gewandtheit im Bilden der Linien überhaupt, und Uebung des Auges und Anschauungsvermögens zur Auffassung zusammengesetzter Linien und Figuren.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Kinder, ihr habet bisher verschiedene Linien zeichnen gelernt. Jetzt wollen wir aus diesen Linien allerlei schöne Figuren zusammensetzen. Ich will euch nun vorsagen, was ihr machen sollet. Gebet recht Acht, damit ihr alles gerade so machet, wie ich es vorspreche. Also:

„Eine wagrechte Linie von der Linken zur Rechten! — Eins! — Zwei! — (Jetzt muß sie gemacht sein.)

„Eine obengebogene Linie von der Linken zur Rechten!“ — (Nämlich so:)



(Wird mehrmals wiederholt.)

„Eine wagrechte Linie von der Linken zur Rechten!“ —
„Eine untengebogene Linie von der Linken zur Rechten!“ — Z. B. so:



(Wird öfters wiederholt.)

„Eine senkrechte Linie von Oben nach Unten!“
„Eine linksgebogene Linie von Oben nach Unten!“ Z. B. so:



(Wird öfters wiederholt.)

„Eine senkrechte Linie von Oben nach Unten.“
„Eine rechtsgebogene Linie von Oben nach Unten!“ Nämlich so:



(Wird öfters wiederholt.)

L.: Jetzt wollen wir eine gerade und eine krumme Linie in Einem Zuge (ohne abzusetzen) machen. Ich will euch dieß zuerst an der Tafel vorzeichnen. Sehet, ich mache da eine senkrechte Linie und biege dieselbe unten links ein wenig:



Machet nun auch eine solche Linie nach! Wie ist sie unten gebogen?
Sch.: Sie ist links gebogen.
L.: Also fanget an!
„Senkrechte Linie!"
„Unten links gebogen!"
(Wird mehrmals wiederholt.)

„Senkrechte Linie von Oben nach Unten!"
„Unten rechts gebogen!"



(Wird mehrmals wiederholt.)

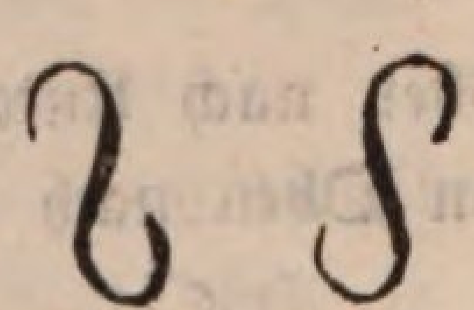
„Senkrechte Linie von Unten nach Oben!"
„Oben rechts gebogen!"



„Senkrechte Linie von Unten nach Oben!"
„Oben links gebogen!"

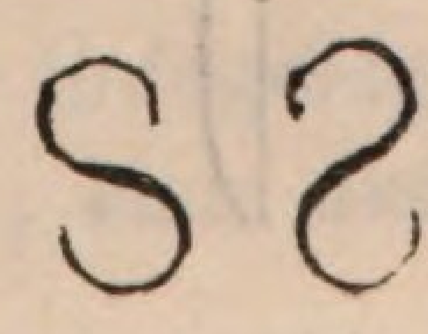


L.: Jetzt wollen wir auch zwei gebogene Linien zusammensetzen. Schauet her, ich will es euch zuerst vormachen, damit ihr wisset, wie ihr fahren müsset! Eine obengebogene Linie aufwärts, abwärts — eine untengebogene Linie abwärts, aufwärts!



Versuchet dieß nachzumachen. Also!
„Obengebogen aufwärts abwärts!"
„Untengebogen abwärts aufwärts!"
* Wird mehrmals wiederholt; auch mögen die Schüler einzeln an die Tafel gerufen werden, um Linien der geforderten Art zu verbinden.

L.: Verbindet nun auch rechts- und linksgebogene Linien!



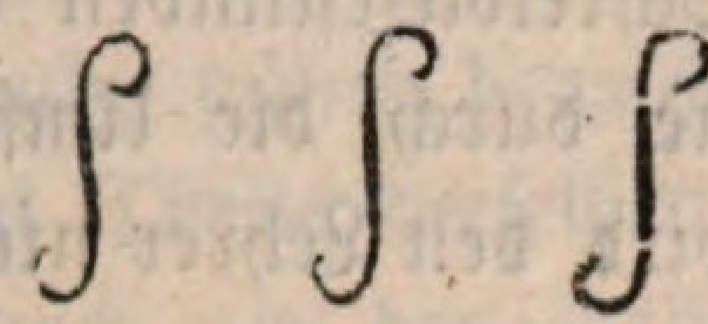
„Linksgebogene Linie“ und daran eine
„Rechtsgebogene Linie!“

L.: Jetzt will ich euch wieder etwas Anderes an die Tafel vorzeichnen. Sehet zu, was ich mache und wie ich es mache:

„Eine obengebogene Linie!“

„Eine senkrechte Linie von Oben nach Unten!“

„Unten daran eine untengebogene Linie!“



Da ist nun eine senkrechte Linie, die oben und unten eine gebogene Linie hat. Auf welcher Seite ist oben die gebogene Linie?

Sch.: Auf der rechten Seite.

L.: Auf welcher Seite ist unten die gebogene Linie?

Sch.: Auf der linken Seite.

L.: Versuchet es nun auch, solche Linien zu bilden, wie ichs euch vorsage: „Ziehet zwei senkrechte Linien, die nicht zusammen kommen würden, wenn man sie auch verlängerte! — Jetzt auch zwei solche wagrechte, — zwei rechtsschiefe, — zwei linksschiefe! — „„Zwei Linien, welche nicht zusammen kommen, wenn man sie verlängert, heißen gleichlaufende Linien.““

Sprechet diesen Satz nach u. s. f.

Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung.

Die Schüler zeichnen Figuren der angegebenen Art, stellen sie nach eigenem Gefallen in Reihen zusammen, oder zeichnen die vom Lehrer an die Tafel gezeichneten ab.

Um diese Vorübungen zum Schreibleseunterrichte gehörig durchzumachen, würden allerdings 3—4 Wochen erforderlich sein; auch wäre es sehr zu wünschen, daß man wenigstens so viel Zeit darauf verwenden dürfte; denn das Fundament kann nie fest und sicher genug gelegt werden, und je sorgfältiger diese ersten Elementarübungen behandelt worden sind, desto leichter und ungehemmter ist der Anfang und Fortgang in dem eigentlichen Schreibleseunterrichte, der sich zunächst an diese Vorübungen anschließt. Allein die Klugheit gebietet Rücksichten auf Verhältnisse mancherlei Art; der Lehrer muß besonders bei Einführung einer vom bisherigen Verfahren abweichenden Lehrweise den Vorurtheilen der Eltern, theilweise sogar der Lokal-Schulbehörden Rechnung tragen, und daher den eigentlichen Schreibleseunterricht bälder beginnen, als es ein streng methodischer Gang erlaubt. Und so mag denn immerhin schon in der zweiten Woche ein Anfang mit dem Schreibleseunterrichte gemacht werden, und die

Schüler können da einstweilen die vier ersten Buchstaben lernen, damit — die Eltern zufrieden sind. An manchen Orten gäbe es vielleicht eine völlige Revolution, wenn die Kinder 4—5 Wochen lang in die Schule gingen, ohne einen Buchstaben gelernt zu haben. Indessen können und sollen die Vorübungen für Auge und Hand dennoch fortgesetzt, ja noch einige Zeit als Hauptsache betrieben, und die vorausgenommenen Schreiblesestunden (Abschnitt II. 1) sollen gewissermaßen nur als eine durch die Umstände gebotene Nebensache angesehen werden. Es wird den Lehrer nie gereuen, die Vorübungen sorgsam und fleißig behandelt zu haben; denn sie sind von so entschiedenem Einflusse auf den ganzen folgenden Unterricht, daß man sie ohne großen Nachtheil nicht übergehen kann.

Unter den Kindern gibt es immer Einige, die namentlich im Zeichnen der ersten Form-Elemente außerordentlich ungeschickt, unbeholfen und linkisch sind. Da ist nun dem Lehrer für's Erste eine ebenfalls außerordentlich große Geduld nöthig. Geduld überwindet Alles. Für's Zweite läßt man solche Kinder die verschiedenen Striche ꝛc. auf der Wandtafel machen, so lange und so oft und so viel Mal, bis es erträglich geht. Ein fähiger Schüler, vielleicht gar aus der nämlichen Abtheilung, kann angeleitet werden, solche ungeschickte Schüler zu lehren. Durch fortgesetzte Uebung wird es sicher endlich gelingen, auch den ungeschicktesten einige Gewandtheit anzueignen. Sind nur einmal die ersten Schwierigkeiten überwunden, so wird es immer besser gehen. Beharrlichkeit und Ausdauer in Fleiß, Geduld und Liebe führt zum Ziele.

II.

Uebungen des Ohres und der Sprachwerkzeuge.

Das Kind hört und spricht zwar, ehe es in die Schule geht, und ist in der Regel auch fähig, Wörter, die man ihm vorspricht, ohne Schwierigkeiten nachzusprechen. Allein da es während seines Vorschullebens keine Veranlassung gehabt hat, in seinem Sprechen Theile zu unterscheiden, so ist es auch nicht völlig befähigt, die Sprachlaute, womit der eigentliche Leseunterricht beginnt, so leicht aufzufassen und zu unterscheiden, wie es der ungehemmte Fortgang dieses Unterrichtes erfordert. Außerdem fehlt es vielen Kindern, die neu in die Schule eintreten, an richtiger und reiner Aussprache, weil die gewöhnliche Umgangssprache des Volkes in dieser Hinsicht

vielfach von der Schriftsprache, die das Kind in der Schule erlernen soll, abweicht. Um nun den Unterricht in der Schriftsprache (= Schreiben und Lesen) zu erleichtern, ist es nothwendig, daß demselben Uebungen des Ohres zum leichtern Auffassen und Unterscheiden der Sprachlaute, und Uebungen der Sprachwerkzeuge zum reinen und richtigen Aussprechen der Laute, Silben und Wörter vorangehen.

Das Kind soll nun zuerst auf sein Sprechen aufmerksam gemacht werden, es soll seine Sprache näher betrachten, die Bestandtheile der Rede bis in die einfachsten Theile derselben, die Sprachlaute, unterscheiden lernen und dadurch zu der Fähigkeit gelangen, Wörter, Silben und Laute sowohl schärfer durch das Gehör aufzufassen, als auch reiner, richtiger und präziser auszusprechen. Dieß ist der Zweck der folgenden Sprechübungen, die man auch „Aussprech-Uebungen" nennen könnte, weil sie eigentlich nur eine Vorübung zu dem sind, was man sonst unter der Benennung „Sprechübungen" zu verstehen pflegt, und sich bloß das Ziel stecken, die neu eingetretenen Schüler im reinen, richtigen Aussprechen der Wörter, Silben und Sprachlaute zu üben.

Die Sprechübungen gehen, wie schon oben bemerkt wurde, parallel neben den Vorübungen zum Schreiben fort. Es werden in jedem Schulhalbtage etwa 15—20 Minuten auf diese Sprechübungen, und etwa eine kleine halbe Stunde auf die Vorübungen verwendet. Obgleich die Vorübungen im Aussprechen weniger Zeit erfordern, als die Vorübungen zum Schreiben, so wird man aus schon angedeuteten Rücksichten die Schreiblesestunden beginnen müssen, ehe die Sprechübungen ganz durchgenommen sind. Dieß mag denn immerhin geschehen, und man wähle zunächst solche Wörter zum Zergliedern, in welchen die Laute i, n, m, r, o, a, e, u vorkommen, versäume aber dennoch nicht, auch diese Sprechübungen noch vollständig durchzunehmen, wenn der Schreibleseunterricht schon begonnen hat.

Erste Sprechübung.

Nachsprechen und Aussprechen kurzer Sätze. Auflösen der Sätze in Wörter.

Der Unterricht soll das Unbekannte an ein Bekanntes anknüpfen und dadurch verständlich zu machen suchen. Sätze sind dem Kinde bekannt; denn es spricht vor allem Unterrichte schon in Sätzen. Aber es nimmt jeden Satz als Ein Ganzes, und weiß die einzelnen

Wörter des Satzes als Theile (Bestandtheile) der Rede nicht mit Klarheit zu unterscheiden, weil beim Sprechen die einzelnen Wörter der Rede auch so schnell auf einander folgen und gleichsam so in einander fließen, daß nur das geübtere Ohr sie als Theile zu unterscheiden vermag. Diese Unsicherheit im Unterscheiden der einzelnen Wörter beweisen die Schüler oft später noch dadurch, daß sie Wörter, welche getrennt geschrieben werden sollen, an einander schreiben. Wie Jemand, der einer fremden Sprache, z. B. der französischen, ganz unkundig ist, nicht im Stande wäre, in französisch vorgesprochenen Sätzen die einzelnen Wörter zu unterscheiden; so wissen auch Kinder die einzelnen Theile der Rede nicht immer sicher zu unterscheiden, und es ist darum zweckmäßig, eine Uebung dieser Art vorzunehmen.

Der Zweck der ersten Sprechübung ist nun ein doppelter, nämlich erstens: die Schüler im Nachsprechen und reinen richtigen Aussprechen zu üben, und dann zweitens: sie zu der Einsicht zu führen, daß Alles, was man spricht, aus einzelnen Theilen (Wörtern) besteht.

Lehrverfahren.

Der Lehrer spricht kurze Sätze vor und fordert die Kinder auf, sie nachzusprechen, bald einzeln, bald im Chore. Dabei sieht er schon jetzt darauf, daß die Schüler die Wörter in den Sätzen eben so betonen, wie er; und daß sich kein widriger, eintöniger Schlendrians-Ton einschleicht.

L.: Daß ihr reden könnet, liebe Kinder! das habe ich schon gehört, denn jedes von euch hat mir ja seinen Namen schon gesagt. Aber nun möchte ich auch hören, wie laut und deutlich ihr reden könnet. Ich will euch daher Etwas vorsagen, und das sollet ihr mir dann hübsch laut und deutlich nachsprechen. Nun schauet alle auf mich und horchet:

„Das ist ein Tisch.“

Sch. (sprechen nach): Das ist ein Tisch.

L.: Sage du dieß allein! — Du auch! — Du auch rc.

„Das Buch liegt auf dem Tisch.“
„Die Wand ist weiß.“
„Das Gold ist gelb.“
„Der Ruß ist schwarz.“
„Das Brod ist gut.“
„Das Kind ist brav.“ U. s. f.

L.: Nun ich sehe, ihr könnet laut und deutlich sprechen. Wir wollen jetzt das, was wir sprechen, näher betrachten. Aus was besteht wohl alles, was wir sprechen? — Ihr wisset das nicht? — Ihr wisset es wohl; es fällt euch nur nicht ein. Habet ihr nicht schon oft gehört, daß die Leute manchmal sagen: „Ich weiß kein Wort davon“ — oder: „Ich habe kein Wort davon verstanden“ — oder:

Ich habe kein einziges W o r t gesagt?" — Nun sehet, alles, was wir reden, besteht aus W o r t e n oder W ö r t e r n. Aus was besteht alles, was wir reden?

Sch.: Aus W ö r t e r n.

L.: Sprechet mir nun wieder nach, was ich euch vorsage: „Mein Rock ist grau!" — Wie viele Wörter sind dieß? — Um dieß zu finden, dürft ihr nur, so oft ich absetze, einen Finger auf den Tisch legen, und zuletzt sehen, wie viel Finger ihr hingelegt habt. Ich will die Wörter dieses Satzes euch noch einmal vorsprechen, und dann zählet sie: „Mein — Rock — ist – grau —!" —

Sch.: Vier Wörter.

L.: Sprechet nun auch weiter nach, was ich euch vorsage, und zählet dann die Wörter!

Kinder (sprechen nach:) Karl schreibt. —

„K a r l" ist ein Wort; „s c h r e i b t" ist ein Wort.

„Karl schreibt." —
„Franz liest." —
„Wilhelm sitzt." —
„Marie zeichnet." —
„Die Uhr geht." —
„Das Feuer brennt." —
„Der Schüler lernt." —
„Der Knabe zeichnet."
„Der Ofen ist warm."
„Die Kreide ist weiß."
„Die Tafel ist schwarz."
„Der Schwamm ist naß."
„Den Griffel muß man spitzen."
„Die Feder ist geschnitten."
„Das Federmesser ist scharf."
„Das Lineal ist lang."
„Beim Schreiben muß man gerad sitzen."
„In der Schule müssen Kinder artig sein."

So können noch folgende Sätze behandelt werden:

„Die Sonne leuchtet." —
„Auf den Tag folgt die Nacht."
„Auf die Nacht folgt der Tag."
„Der Abendhimmel ist oft roth."
„Des Morgens sieht man an dem Himmel auch oft eine Röthe." —

„Der Hecht ist ein Fisch."
„Die Fische schwimmen im Wasser."
„Die Lerche ist ein Singvogel."
„Das Haus hat ein Dach."
„Auf dem Dache klappert der Storch."
„Der Storch ist ein Zugvogel."

„Ich bin ein Kind."
„Als Kind bin ich auch ein Mensch."
„Der Mensch ist ein Geschöpf Gottes."
„Die Thiere sind auch Geschöpfe Gottes."
„Ich kann das Gute von dem Bösen unterscheiden."
„Gott belohnt das Gute und bestraft das Böse."
„Ein gutes Kind gehorcht geschwind."
„Ein böses Kind ist seinen Eltern ungehorsam und betrübt sie oft."

* Die beispielsweise angeführten Sätze werden von dem Lehrer mit richtiger natürlicher Betonung vor-, und von den Schülern deutlich und mit natürlicher Betonung nachgesprochen, dann wird jeder Satz noch einmal wiederholt und nach seinen Wörtern abgetheilt gesprochen und diese gezählt.

Bei den zwei= oder mehrsilbigen Wörtern darf man nicht nach Silben abgetheilt sprechen lassen, sondern man muß jedes mehrsilbige Wort fließend in natürlichem Rythmus aussprechen. Erst wenn die Schüler die Wörter als solche richtig von einander unterschieden haben, beginnt auch das Zerlegen der Wörter in ihre Silben, etwa in folgender Weise:

L.: Ihr wisset nun, Kinder, daß alles, was wir sprechen, aus Wörtern besteht. Habet ihr aber nicht bei den Wörtern selber wieder einen Unterschied bemerkt? — Sprechet einmal das Wort: „Buch!" — Jetzt sprechet auch: „Feder!" — Bemerket ihr keinen Unterschied? — Nun so will ichs euch sagen: Wenn man sagt: „Buch," so spricht man das Wort auf Einmal aus, wie mit Einem Schlage. (Der Lehrer versinnlicht dieß dadurch, daß er das Wort „Buch" noch einmal spricht und zugleich mit dem Stecken einen Schlag auf die Bank thut). Wenn man aber sagt: „Feder", so spricht man das Wort nicht auf Einmal aus, sondern es ist, als ob man mit den Lippen und der Zunge zwei Schläge machte (dieß wird wieder dadurch veranschaulicht, daß der Lehrer das Wort „Feder" noch einmal spricht, und gleichzeitig mit dem Stocke zwei Schläge — einen stärkern und schnell darauf einen schwächern — auf die Bank thut). Sprechet nun auch noch einmal: „Buch!" — „Feder!" Höret ihr's jetzt? — Sprechet: „Wand" — „Griffel" — „Bank" — „Tafel" — „Ofen" — „Dintenfaß" — „Bilderbuch" u. s. f. Ihr sehet also: „Manche Wörter kann man auf Einmal, wie mit Einem Schlage aussprechen." — „Viele Wörter kann man aber nicht so auf einmal, wie mit Einem Schlage aussprechen, sondern man muß zwei bis dreimal daran sprechen." Was man so auf Einmal ausspricht, das nennt man eine Silbe.

Was ist eine Silbe?

Sch.: Was man auf Einmal ausspricht.

L.: Ich will euch nun Wörter vorsprechen, und ihr sollet mir angeben, wie oft ich daran spreche (wie viel Silben sie haben): „Va=ter" — Wie oft habe ich daran gesprochen? —

Sch.: Zwei Mal.

L.: Wie hat das Erste geheißen? —

Sch.: Va.

L.: Und das Zweite?

Sch.: ter.

L.: Nun zerlegt auch noch folgende Wörter in ihre (Sprech=) Silben!

1. Au=ge, Vo=gel, Boh=ne, O=fen, I=gel, Ra=be, Bee=re, A=sche, E=sel, Pu=del, Aeh=re, Ju=de.
2. Zim=mer, Bal=ken, Kan=zel, Son=ne, Kam=mer, Bil=der, Kir=che, Sommer, Kel=ler, Fen=ster, Him=mel, Löf=fel, Tel=ler, Man=tel, Höl=le, Mei=sel.
3. Schul=haus, Haus=frau, Arm=band, Schul=kind, Baum=blatt, Schullied, Hand=schuh, Mond=schein.
4. Apfelbaum, Armleuchter, Pflegmutter, Regenschirm, Großvater, Stiefbruder, Blumenstrauß, Taglöhner, Uhrmacher.
5. Augenbraune, Federmesser, Schlüsselblume, Augenwimper, Federbüchse, Blumenstengel, Schiefertafel, Ofengabel, Heidelbeere.
6. Kanonenkugel, Essigsiederei, Husarenmütze, Branntweinbrennerei, Haselnußstaude, Buchbindergeselle.

* Es werden auf diese Weise noch mehrere Wörter vorgesprochen, und von den Schülern in Silben zerlegt, was keine Schwierigkeiten finden kann, da das Zerlegen der Wörter in ihre Silben auf einem natürlichen Gefühle beruht. Uebrigens handelt es sich hier durchaus nicht um eine schulgerechte Erklärung des Begriffes „Silbe", sondern blos darum, dem Schüler eine klare Anschauung davon zu verschaffen, daß viele Wörter aus mehreren Theilen bestehen, die man „Silben" nennt. Auch das Wort „Silbe" wird den Kindern nicht ganz fremd sein, denn es kommt im Munde des Volkes sehr häufig vor in Redensarten wie: „Ich weiß keine Silbe davon," „Er hat keine Silbe davon gehört," „Er läßt keine Silbe von sich hören" ꝛc.

Zweite Sprechübung.

Entwicklung der Stimmlaute.

Wenn die Schüler im Zerlegen der Sätze in Wörter, und der mehrsilbigen Wörter in Silben einige Uebung erlangt haben, so geht man einen Schritt weiter und läßt die Silben in ihre Laute zerlegen, wobei zuerst die Stimmlaute i, a, u, e, o besonders hervorgehoben werden. Es ist durchaus nothwendig, die Sprachlaute aus Wörtern zu entwickeln, damit das Kind die lebendige Bedeutung und den Zusammenhang derselben mit der Rede fühle, und so durch dem an sich nicht besonders anziehenden Gegenstande einiges Interesse abgewinnen könne. Wir machen den Anfang mit solchen Wörtern, deren erste Silbe aus einem einfachen Stimmlaute besteht.

Beispiel des Lehrverfahrens.

A.

L.: Nun, Kinder! was wollen wir denn heute mit einander reden? — Wisset ihr Etwas? — Nun so höret, ich will euch wieder Etwas vorsprechen, das ihr mir nachsagen sollet: „Guten Abend!" — Sprechet nach: „Guten Abend!" — Wie viele Wörter sind dieß? — Wie heißt das erste? — Wie das zweite? Saget das zweite noch einmal recht deutlich: „Abend" — „A-bend!" — Sprechet „A" allein! —

Sch.: „A."

L.: Sag du allein „A"! — Du auch! — Und du (und so fort alle Kinder der Reihe nach)! — Jetzt noch einmal alle mit einander: „A!" — Was habet ihr jetzt recht oft gesagt? —

Sch.: „A."

L.: Das „A" ist ein Laut, der beim Sprechen gar oft vorkommt. Sprechet: „Aber!" — Noch einmal: „A-ber!" — Was für einen Laut sprechet ihr da wieder?

Sch.: Den Laut „A."

L.: Sprechet: „Apfel"" — „A-pfel! — Was für einen Laut höret ihr auch da wieder? — Sprechet: „Adam!" — „A-dam!" — Was für einen Laut höret ihr auch da zuerst? — Richtig, auch wieder „A." Saget nun noch einmal mit einander: „A!" — Gut! —

O.

L.: Sprechet mir nach: „Ofen!“ — „O-fen!“ — Was für einen Laut höret ihr da zuerst? — Ein „A“? —

Sch.: Nein: „O.“

L.: Sprechet noch einmal deutlich: „O!“ — Jetzt jedes von euch allein! Du, sag' auch „O!“ — Du! Du! u. s. f. — Saget: „Oben!“ „O-ben!“ — Was höret ihr da zuerst für einen Laut! — Sprechet noch einmal „O!“ — „ben“! — „O!“ — Saget: „Oder!“ — „O-der!“ — Was höret ihr zuerst für einen Laut? — Was höret ihr zuerst für einen Laut, wenn ich sage: „Abend?“ —

Sch.: „A.“

L.: Und wenn ich sage: „Ofen,“ was höret ihr da zuerst?

Sch.: „O.“

L.: Sprechet jetzt noch einmal mit einander: „A!“ — Jetzt: „O!“ — Noch einmal: „A,“ „O!“ —

* Der Lehrer kann hier die Schüler auch darauf aufmerksam machen, daß man beim „A-sagen“ den Mund weit öffnet, beim „O-sagen“ aber den Mund mehr rund gestaltet.

U.

L.: Sprechet: „Ufer!“ — „U-fer!“ — Was für einen Laut höret ihr da zuerst! — Sprechet noch einmal laut und deutlich: „U!“ — Kannst du auch „U“ sagen? — Du auch? — Und du? — u. s. f. — Sprechet: „Uhren!“ — „Uh-ren!“ — Was für einen Laut höret ihr auch da zuerst? — Sprechet noch einmal mit einander: „U!“ — Was für einen Laut höret ihr zuerst bei „Apfel?“ — Und bei: „Ofen?“ — Und bei: „Ufer?“ — Saget jetzt diese drei Laute nach einander her: „A,“ „O,“ „U!“

E.

L.: „Der Boden ist eben.“ Sprechet das Wort: „Eben!“ — „E-ben!“ — Noch einmal! — Was für einen Laut höret ihr da zuerst? — Richtig: „E!“ — Sprechet noch einmal mit einander recht deutlich! „E!“ — Kannst du auch „E“ sagen? — Du auch? — Und du? — U. s. f. — Sprechet nun: „Esel!“ — E-sel! — Was für einen Laut höret ihr da zuerst? — Saget noch einmal mit einander „E!“ — Was für einen Laut höret ihr zuerst bei: „Apfel?“ — bei „Ofen?“ — bei „Ufer?“ — bei „Esel?“ — Saget diese Laute noch einmal nach einander her: „A — O — U — E!“ —

I.

L.: Habet ihr auch schon einen Igel gesehen? — Ihr wisset nicht, was ein Igel ist? — Nun das ist ein Thier, etwas kleiner als eine Katze, und hat statt der Haare spitzige Stacheln. Saget nun: „Igel!“ — „I-gel!“ — Was für einen Laut höret ihr da zuerst? — Sprechet noch einmal deutlich: „I!“ — Sag' du auch „I!“ — Du auch! — Und du! u. s. f. — Sprechet noch einmal mit einander: „I!“ — Was für einen Laut höret ihr zuerst bei „Apfel?“ — bei „Ofen?“ — bei „Ufer?“ — bei „Esel?“ — bei „Igel?“ — Sprechet mir nun die Laute nach, wie ich sie euch vorsage: „i — e — a — o — u!“ — Noch einmal! — Noch einmal (vor- und nachgesprochen!) — Sprechet sie jetzt, ohne daß ich's vorsage!

Sch.: i, e, a, o, u.

L.: Noch einmal! — Noch einmal! — Jetzt wollen wir sie auch rückwärts sprechen: „u — o, a, e, i! — Sprechet nach: „u" — „o" — ꝛc. Noch einmal! Jetzt sprechet sie allein! — Vorwärts! — Rückwärts ꝛc.

L.: Welchen Laut hört man in den Wörtern: „Haar, Staar, Saal, Thal" — ganz deutlich? K.: den Laut: „a."

L.: Wie muß ich meinen Mund öffnen, wenn ich „a" sagen will? K.: weit.

L.: Oeffnet nun auch den Mund weit, und sprechet diesen Laut drei Mal rein und deutlich aus! K.: a! a! a!

L.: Welchen Laut hört man in den Wörtern: „Mehl, Seel, fehl, scheel? — K.: den Laut „e."

L.: Wie öffnet man den Mund bei diesem Laut? K.: breit.

L.: Machet euern Mund breit, und saget diesen Laut wieder drei Mal! K.: e! e! e! —

L.: Welchen Laut hört man in den Wörtern: „Lied, schied, Fried, Glied, Sieb, Hieb, Bier, Stier, hier? — K.: den Laut: „i."

L.: Wie ist auch der Mund gestaltet, wenn man diesen Laut ausspricht? K.: breit.

L.: Recht, nur muß man dabei die Zunge ein wenig in die Höhe halten. Saget diesen Laut drei Mal! K.: i! i! i! —

L.: Sprechet mir nach: „Ohr, Thor, Mohr, Schooß, Floß, Moos" —! — Welchen Laut habt ihr in jedem Worte gehört? K.: den Laut „O."

L.: Welche Gestalt müßt ihr euerm Munde geben, wenn ihr „O" saget? K.: Eine runde Gestalt.

L.: Sprechet diesen Laut noch einige Mal aus! K.: „o! o! o!" —

L.: Sprechet folgende Wörter nach: „Uhr, Schnur, Spur, Flur, Stuhl, Blut, Muth, Flut!" —

L: Was hörtet ihr jedesmal für einen Laut? K.: den Laut: „U."

L.: Beim „U-sagen" hat der Mund mehr eine spitze Gestalt. Sprechet diesen Laut noch einige Mal aus, und gebet darauf Acht, welche Gestalt euer Mund hat, — wie ihr ihn öffnet! — K.: Beim „U-sagen" ist der Mund spitzig gestaltet.

L.: Welchen Laut höret ihr im letzten Wort folgender Redensarten? —

„Der Pudel sprang in den Bach! K.: „a."
„Man warf ihm ein Stück Holz nach! K.: „a."
„Ein braves Kind verdient Lob! K.: „o."
„Schlimm ist's, wenn es wird grob! K.: „o."
„Wenn man das Pferd schlägt bis auf's Blut! K.: „u."
„So geräth es oft in die größte Wuth! K.: „u."
„Der Mensch hat eine vernünftige Seel! K.: „e."
„Der General zog in den Krieg! K.: „i."
„Und erfocht einen glänzenden Sieg! K.: „i."

L.: Sprechet mir jetzt die Laute nach, wie ich sie euch vorsage: i, e, o, a, u! — Wiederholet sie dreimal in dieser Ordnung! —

Dritte Sprechübung.

Auflösung der Silben und Wörter in ihre Laute. Entwickelung der Mitlaute.

Etwas schwieriger, als das Auffinden der Stimmlaute (i, e, a, o, u) ist das Entwickeln der Mitlaute, weil diese einzeln nicht so vernehmlich und hörbar hervortreten. Insbesondere werden diejenigen Lehrer, welche nie Gelegenheit gehabt haben, das Lautiren mit anzusehen und anzuhören, Anfangs etwas unbehülflich sein. Indessen wird sich die Sache bald von selbst lernen, wenn sie folgende Bemerkungen einige Mal mit Aufmerksamkeit lesen und sich auf die angegebene Weise zuerst selbst im Lautiren üben.

Bemerkungen für Lehrer, welche das Lautiren noch nicht aus eigener Anschauung kennen.

1. Man unterscheidet bei den Buchstaben (Schriftzeichen) den Laut und den Namen. Bei den Stimmlauten, nämlich bei: „a, e, i, o, u" ist Laut und Name nicht verschieden. Das Zeichen „a" hat den Namen „a" und den Laut „a". Das Zeichen „e" heißt „e" und lautet „e" und so ist es auch bei „i, o, u," und bei „ä, ö, ü," die beim Lautiren ausgesprochen werden, wie beim Buchstabiren. („ä, ö, ü" werden einsilbig ausgesprochen, nämlich „ä" nicht „a-e," „ö" nicht „o-e," „ü" nicht „u-i"). Bei den Stimmlauten findet also im Lautiren keine Abweichung vom Buchstabiren Statt.

2. Anders verhält es sich aber bei den Mitlauten, z. B. b, p, d, t, g, k, ch, m, l, r, n, u. s. f., bei welchen Laut und Name wohl unterschieden werden müssen. Die Stimmlaute (a, e, i, o, u) können auch allein für sich in der Rede oder als Silben in Wörtern vorkommen, z. B. o weh! a-ber, o-der, i-gel, u-fer, reu-e. Die Mitlaute (b, d, f, g, h 2c.) kommen aber nie allein vor, sie können allein keine Silbe bilden, sondern müssen immer mit einem Stimmlaute verbunden werden; sie lauten nur in Verbindung mit einem Stimmlaute. Soll ein Mitlaut einzeln ausgesprochen werden, so spricht man beim Buchstabiren mit demselben immer zugleich auch einen Stimmlaut aus, z. B. „b" sprechen wir „be," „d" sprechen wir „de," „f" sprechen wir „eff," „k" sprechen wir „ka" u. s. w. Beim Buchstabiren sagen wir z. B. „ef-a-el-fall," „sche-u-el-schul," (oder gar eff-ze-ha-u-el-schul), „o-ha-er-ohr." Wir sprechen also bei „fall" den Laut „e" zwei Mal aus, obgleich er im

Aussprechen des Wortes „fall" gar nicht gehört wird. Eben so sprechen wir beim Buchstabiren des Wortes „Ohr" die Laute „a" und „e" aus, obgleich dieselben in dem Worte „Ohr" (wenn man dieß bloß liest oder sonst spricht) gar nicht gehört werden. Beim Lautiren aber sagt man nur diejenigen Laute, die im Worte selbst gehört werden. Z. B. f-a-l (man spreche das Wort recht langsam), „sch-u-l," „o-r." Beim Buchstabiren sagt man also zuerst die Buchstaben-Namen nacheinander her, und spricht dann die Laute blos im Worte aus; beim Lautiren sagt man die Buchstaben-Namen gar nicht, sondern bloß die Laute, die man im Worte hört. Das Lautiren ist also bei Weitem einfacher und leichter, als das Buchstabiren.

3. Der Lehrer kann das Lautiren leicht auf folgende Weise von sich selbst lernen:

Er spreche z. B. das Wort: „Schuh" langsam und merke darauf, wie dieß im Anfange lautet: „schu"; jetzt spreche er: „u", dann wieder „schu"; dann thue er nur so, als ob er anfangen wolle, das Wort „schu" zu sprechen, spreche es aber nicht ganz aus. Und so wird er dann auf den Zischlaut „sch'" kommen, den man wohl auch hie und da sonst allein gebraucht, wenn man z. B. Vögel verscheuchen will. Ist der Lehrer auf diese Weise auf den reinen Laut „sch" (nicht „sche" oder gar eß-ze-ha") gekommen, so spreche er: „Schul" und dann wieder „Schu"; er merke nun darauf, wodurch sich „Schul" von „Schu" in der Aussprache unterscheidet, und er wird auf den reinen Laut „'l" (nicht „el") kommen. Auf ähnliche Weise spreche und vergleiche er noch folgende Wörter:

Schu, Schul, Schur, Schuß, schuf, schub,
Schaf, Schik, Schoch, schau, Schaum ꝛc.
aus, Maus, naus, raus, bau, Bauch u. s. f.

4. Durch aufmerksames langsames Aussprechen dieser und ähnlicher Wörter wird er bald dahin kommen, die Sprachlaute so rein und richtig einzeln angeben zu können, wie es die Lautirmethode erfordert. Er denke beim Angeben der Laute nur nie an einen Buchstaben, sondern nehme die Laute immer aus Wörtern her, die er in ihre Laute zerlegt, indem er das betreffende Wort sehr langsam und gedehnt ausspricht.

Stufenfolge bei der Entwickelung der Mitlaute.

Die Mitlaute lassen sich nach den Sprachwerkzeugen, welche bei Hervorbringung derselben vorzugsweise thätig sind, eintheilen in

1. Lippenlaute, nämlich: w, b, p, f, (v); m,
2. Zungenlaute, nämlich: ſ, ſch, d, t, ß, z; (r, l, n,)
3. Kehllaute, nämlich: j, g, k, ch.

Man könnte daher bei Entwickelung der Mitlaute aus Wörtern den Stufengang nach den Sprachwerkzeugen ordnen, und von dem Aeußern zum Innern fortſchreitend zuerſt die Lippenlaute, dann die Zungenlaute und endlich die Kehllaute vornehmen. Da es aber hier nicht darum zu thun iſt, die Sprachlaute ſchulgerecht einzutheilen, ſondern bloß ſie kennen zu lernen und den Schüler zu der Einſicht zu führen, daß jedes Wort aus einfachen Beſtandtheilen beſtehe, ſo ordnen wir ſie nach der Rückſicht der leichtern oder ſchwerern Vernehmbarkeit und Unterſcheidbarkeit. Am vernehmlichſten laſſen ſich die Ziſchlaute angeben, nach dieſen folgen die Schmelzlaute und Hauchlaute, und endlich die Schlaglaute, welche nicht wie die erſten andauernd fortlauten können, ſondern durch eine ſchlagende Bewegung (mit Einem Schlage) ausgeſprochen, daher auch, namentlich als Anlaut, von den Schülern nicht ſo leicht aufgefunden und unterſchieden werden. Uebrigens liegt nicht ſo viel daran, in welcher Ordnung man die Laute auffinden laſſen will, wenn ſie nur richtig unterſchieden und rein ausgeſprochen werden. Zur leichtern Ueberſicht der Uebung ſtellen wir eine Reihe von Wörtern her, aus denen die Laute aufgefunden werden können.

a. ſch, ß, ſ, f, w, z.

ſchu (Schuh), ſchau, ſchuß, ſchoß, (Schoos), iß, aus, ſo, ſi (ſieh), af (Aff), auf, Schiff, Schaf, ſauf, faß, fuß, fiſch, wiſch, waſch, we (weh), wo, wi (wie), was, ſchu, zu, zi (zieh), ſi (ſieh), itz.

b. m, n, l, r.

aus, maus, Maß, miß, Moos, ſchau, ſchaum, ſaum, am, im, muß, nuß, maß, naß, maus, naus, waſch, naſch, ſon, (Sohn), ſonn', von, ſchon, wann, wem — ſchul', Schal', vil (viel), wol, mal, ſal (Saal), fall, voll, will, laß, los, lauf, lahm, Lohn, Lamm, lau, Moos, Mor (Mohr), or (Ohr), ur (Uhr), ir (ihr) mir, war (wahr), wer, wir, Maur, vor, Nuß, Roß, raſch, riß, raus, Rauſch, Ruf, Rohr, Ruhr, Ratz, Nutz.

c. b, p, d, th, g, k, ch, h.

ab, Rab', Lob, lieb, Rapp', Ripp, baar, Bau, baur, Bauſch,

Busch, Bub', Ball — Rad, Bad, Bot', Lot (Loth), mit, schutt, laut, lid (Lied); du, da, di (die), der, das, tor (Thor), Tauf — Tag, Wag', Weg, Bug, sag', Katz, Batz, rok (Rock), bok (Bock), wek (Weck), Pauk, pak (Pack), ku (Kuh), komm, kam (Kamm), Kur, kauf, Kuß — ach, ich, auch, Bach, Buch, Tuch, Koch, mach, lach', sach, Dach, Rauch, Bauch; — Haar, Hut, Haus, Hauch, hoch, her, Herr, hol (hohl).

Weil die meisten Mitlaute einzeln nicht so vernehmlich und hörbar hervortreten, und das Auffinden derselben für Anfänger einige Schwierigkeiten macht; so geht hier noch das Lehrverfahren der Entwickelung solcher Mitlaute, welche von den Schülern als Auslaute leicht aufgefunden und unterschieden werden, voraus, und das der Auflösung der Silben und Wörter in ihre sämmtlichen Laute folgt naturgemäß nach.

A. Beispiel des Lehrverfahrens
bei der Entwickelung solcher Mitlaute, welche als Auslaut leicht aufzufinden und zu unterscheiden sind *).

1. Entwickelung der Mitlaute sch, ſs, s, ſ, f, z.

L.: Welchen (In-) Laut hört man in den Wörtern: Sieb, Hieb; Mehl, Seel; Haar, Staar; Moos, Schoos; Muth, Gut —? K.: *„i, e, a, o, u.“*

L.: Ich will euch nun mehrere Sätze vorsprechen, beim letzten Worte derselben werde ich aber jedes Mal den letzten Laut (Auslaut) weglassen, um zu sehen, ob ihr das unvollständige Wort ergänzen könnet; (ob ihr im Stande seid, den fehlenden Auslaut beizusetzen). Nun merket auf!

L.: Stelle die Schüssel auf den Ti- K.: 'sch.

L.: Mit dem trefflich gebratenen Fi- K.: 'sch.

L.: Aus der Pfütze hüpft ein Fro- K.: 'sch.

L.: In dem Wald dort springt ein Hir- K.: 'sch.

L.: Ihr habt jetzt einige Mal einen und denselben Zischlaut hören lassen, und dadurch habt ihr immer ein Wort vollendet. Versuchet nun, diesen Laut noch einige Mal hervorzubringen! K.: 'sch, 'sch, 'sch.

L.: Wir wollen jetzt diesen Zischlaut mit der früher gelernten Lautreihe verbinden: *„a-'sch, e-'sch, o-'sch, u-'sch; scha, sche, schi, scho, schu“*.

L.: Wir wollen die Laute: *„i, e, a, o, u-“* Stimmlaute nennen, weil man an diesen die Stimme am besten hören kann; die andern nennen wir Mitlaute, weil man sie meist nur in Verbindung mit den Stimmlauten recht deutlich unterscheiden kann. Welche Laute wollen wir Stimmlaute nennen? K.: die Laute *i, e, a, o, u.*

L.: Verbindet nun den Zischlaut „sch“ mit diesen Stimmlauten; aber die

*) Man vergleiche Pöhlmann: „das Gemeinnützlichste aus der deutschen Sprachlehre.“ S. 1—8.

Stimmlaute müssen voran kommen! K.: isch, esch, asch, osch, usch; usch, osch, asch, esch, isch; asch, esch, isch, osch, usch.

L.: Jetzt wollen wir den Mitlaut voran stellen: scha, sche, schi, scho, schu.

L.: Wie zerbrechlich ist das Gla-? K.: 's.

L.: Vier Schoppen machen eine Maa-? K.: 'ß.

L.: Viele Thiere fressen Gra-? K.: 's.

L.: Hannchen fiel und brach den Fu-? K.: 'ß.

L.: Als es sprang nach einer Nu-? K.: 'ß.

L.: Verbindet diesen Mitlaut wieder mit den euch bekannten Stimmlauten! K.: as, es, is, os, us; sa, se, si, so, su.

L.: Dieses Kind ist gut und bra-? K.: 'v.

L.: Es hat einen ruhigen Schla-? K.: 'f.

L.: Brunnen sind gewöhnlich tie-? K.: 'f.

L.: Dächer meistens schräg und schie-? K.: 'f.

L.: Tauben fliegen in den Ho-? K.: 'f.

L.: Euer Schäfer bringt ein Scha-? K.: 'f.

L.: Unserm lieben kleinen Gra-? K.: 'f.

Silben: *af, ef, if, of, uf; va, ve, vi, vo, vu.*

L.: Hohe Berge hat die Schwei-? K.: 'z.

L.: Zum Kochen braucht man nicht blos Sal-? K.: 'z.

L.: Sondern auch noch Brod und Schmal-? K.: 'z.

L.: Aus dem Wald holt man Hol-? K.: 'z.

Silben: zi, ze, za, zo, zu; az, ez, iz, oz, uz.

2. Entwickelung der Mitlaute: m, n, l, r.

L.: Im Sommer ist es oft sehr war-? K.: '*m*.

L.: Es kommt heran ein Bienenschwar-? K.: '*m*.

L.: Bisweilen braust ein großer Stur-? K.: '*m*.

L.: Nach dem Regen kriecht der Wur-? K.: '*m*.

L.: Mit welchem Laute habt ihr nun das letzte Wort dieser Sätze vollendet? K.: Mit dem Laute: '*m*.

L.: Wenn man diesen Laut angibt, so wird die Unterlippe an die Oberlippe geschlossen, und ein Ton durch die Nase angegeben. Machet diesen Lippenlaut noch einige Mal! K.: '*m*! '*m*!

L.: Verbindet die euch bekannten Stimmlaute mit dem Lippenlaut: '*m*. K.: *ma, me, mi, mo, mu; im, em, am, om, um.*

L.: Vollendet wieder das letzte Wort in folgenden Sätzen:

„Ach, wie schmerzt mich doch mein Zah-? '*n*.

„Der Schiffer steigt dort in den Kah-? '*n*.

„Der Postknecht bläst auf seinem Hor-? '*n*.

„Und er geräth vielleicht in Zor-? '*n*.

„Wenn man ihm ruft: Komm' doch herei-? '*n*.

„Und trinke noch das Gläschen Wei-? '*n*.

L.: Bei diesem Laute wird besonders die Zunge gebraucht. — Verbindet ihn wieder mit den Stimmlauten! K.: *ni, ne, na, no, nu; un, on, an, en, in.*

L.: Ihr Kinder seid jetzt in der Schu-? K.: *'l.*
L.: Die Gäste sind im Speise-Saa-? K.: *'l.*
L.: Karl mag nicht lernen; er ist fau-? K: *'l.*
L.: Er sitzt oft da mit off'nem Mau-? K.: *'l.*
L.: Ein gutes Messer ist von Stah-? K.: *'l.*

L.: Verbindet auch diesen Zungenlaut mit Stimmlauten! K.: ***la, lä, le, li, lo, lö, lu, lü; ül, ul, öl, ol, il, el, äl, al.***

L.: Nun kommt ein Laut, den ihr ja recht deutlich aussprechen lernen müsset. Ich will sehen, wer ihn recht gut angeben kann.

„Lieber Karl, komm' zu uns he-? *'r.*
„Schenke ein; das Glas ist lee-? *'r.*
„Noch nicht den Wein! Zuerst das Bie-? *'r.*
„Wie heißt das Sprichwort? Sag' es mi-? *'r!*
„Nur Wein auf Bie-? *'r.*
„Das rath' ich Di-? *'r.*

L.: Ihr müsset bei diesem Laut mit der Vorderzunge den Ton stark herauswirbeln. Probirt es noch einmal! K.: *r! r!* —

L.: Wirbellaut! K.: *'r.*

L.: Verbindet ihn mit den Stimmlauten *a, ä, e, i, o, ö, u, ü*: Beim Anfang! — Jetzt auch am Ende! — Sprechet mir noch einige Wörter nach, worin dieser Laut vorkommt! „Narr, Dürr; Rang, Ring, Ritt, Rock; Paar, Thier; Ruhm, Raum; Rolle, Lehre, Rebe, Raupe, Rippe; Weber, Gitter, Bäcker; Rücken, reiten, reiben, reden, retten."

* „Wenn dieser Laut richtig gebildet wird, so ist die Zunge „in einer zitternden Bewegung."

„Kinder mit einer dicken Zunge oder mit einem zu kurzen Zun-„genbändchen können nur durch öftere Uebung diesen schweren Laut „hervorbringen lernen." St. und G.

3. Entwickelung der Mitlaute: b, p; d, th, g, k; ch.

Brave Kinder habe ich recht lie-? *'b.*
Sie verdienen aber auch Lo-? *'b.*
Wer stiehlt, der ist ein Die-? *'b.*
Dieser Kranke geht an einem Sta-? *'b.*
Vielleicht schon entgegen seinem Gra-? *'b.*

L.: Dieser Laut ist auch ein Lippenlaut (Lippenhauch), weil man die Luft zuerst an die Lippen drückt und dann heraus haucht. Wird aber die Luft zuerst an die Lippen gedrückt, und dann heraus gestoßen, nämlich so: *p! p! p!* —, so wollen wir ihn „Lippenstoß" nennen.

L.: Ich spreche jetzt zwei Laute zusammen. Gebet Acht, wie es lautet, und sprechet alles genau nach! *p'-a, = pa; pe, pi, po, pu, pau, pei; pä, pö, pu! — b'a = ba; be, bi, bo, bu, bau, bei!* — Nun auch einige Wörter! Bad, Pack; Bock, Paar; Tau-be, Pap-pe; Pup-pe, Trau-be. In welchen Wörtern kommt der Lippenhauch, und in welchen der Lippenstoß vor? ꝛc.

Zungenlaut: d und th.

„Der Wagner macht ein Ra-? d'.
„Fritz ißt sein Vesper-Bro-? d'.
„Dieß macht die Wangen ro-? th'.
„Hannchen singt ein Lie-? d'.
„Die Kugel ist run-? d'.
„Vier Vierling sind ein Pfun-? d'.

L.: Bildet diesen Laut noch einmal, indem ihr die Vorderzunge an die Oberzähne schließt, die Luft ein wenig drückt und ganz schwach heraushaucht! K.: *d', d', d'.*

L.: Wir wollen diesen Laut „Zungenhauch" nennen. Verbindet ihn mit den Stimmlauten! K.: da, dä, de, di, do, dö, du, dü.

L.: Machet diesen Laut noch einmal; stoßet aber dieses Mal die Luft stark heraus! K.: th', th', th'!

L.: Wir wollen diesen Laut, den man auch Zungenstoß nennen kann, mit Stimmlauten verbinden! „*ta, te, ti, to, tu, tau, tei.*" — Nun auch einige Wörter, worin beide Laute vorkommen! „Dach, Tag, That; Dorf, Torf; Teich, Dorn; Thür, Dir; Decke, Tücke." In welchen Wörtern steht der Zungenhauch: „*d*", und in welchen der Zungenstoß: „*th*" als Anlaut? — rc.

Die Kehllaute *g, k, ch.*

„Gieße Wasser in den Kru-? *g'.*
„Die Taube fliegt in ihren Schla-? *g'.*
„Im Sommer ist der längste Ta-? *g'.*
„Im Hofe ist ein Brunnentro-? *g'.*
„Wer war es, der dich gestern schlu-? *g'.*
„Als der Fink aus deinem Käfig flo-? *g'.*

L.: Mit welchem Laut habt ihr dieses Mal die unvollendeten Wörter ergänzt? K.: Mit dem Laute: *g'.*

L.: Verbindet als Anlaut diesen Laut mit Stimmlauten? K.: *ga, ge, gi, go, gu.*

L.: Weil man bei diesem Laut die Hinterzunge an den Hintergaumen schließt, die Luft daran drückt und dann sanft heraushaucht: so könnte man ihn auch Gaumenhauch nennen. Nun wollen wir aber die Luft herausstoßen, und diesen sogleich mit Stimmlauten verbinden! „*k'-a = ka; ke, ki, ko, ku, kü, kau, kei.*" — Nun auch Wörter, worin beide Laute vorkommen! „Kahn, Gut; Käs, gab; Weg, Weck; Koth, kühl; Bock, Sack; backen, sagen, schlagen, wecken, stricken, lügen, biegen." In welchen Wörtern hört man den Gaumenhauch: *g'* — und in welchen den Gaumenstoß: *k'*? —

Kehlhauch: *ch, h.*

„Der Hunger ist der beste Ko-? ch.
„Mag ers nicht, so ißt ers do-? ch.
„Die Tauben fliegen auf das Da-? ch.
„Die Enten gehen in den Ba-? ch.
„In der Küche ist ein Rau-? ch.

„Das Wasser rinnet durch den Schlau-? ch.

„Minchen liest in einem Bu-? ch.

L.: Machet diesen Laut noch einmal, indem ihr zwischen der Hinterzunge und dem Hintergaumen die Luft mit Geräusch aus der Kehle hauchet!

K.: *ch'! ch'! ch'!*

L.: Verbindet ihn mit Stimmlauten!

„ach, och, uch, auch; ech, ich; öch, üch; euch, äuch."

Wörter: Pech, Buch, Bach, Fach, Dach, Loch, Koch, Rauch, Lauch; Wache, Sache, Woche; lachen, wachen, pochen; Eiche, Leiche, Sichel, Fächer, Becher; Teppich, Bottich.

L.: Hauchet aus der Kehle mit allen Mundstellungen der Stimmlaute; doch zuerst ohne Ton! K.: h'! h'! h'! 2c.

L.: Jetzt auch mit den Tönen der Stimmlaute! K.: ha, hä, he, hi, ho, hö, hu, hü; hau, heu; häu, hai. —

Wörter: Herr, Haß, Hahn, Huf, Hieb, Hut; hell, hohl, hoch; hoffen, heißen, hauchen.

B. Beispiel des Lehrverfahrens

die Silben und Wörter in ihre sämmtlichen Laute aufzulösen.

Jetzt gebet Acht, was ich spreche: „schu"! — Was habe ich gesprochen? — Was ist „schu"? — Nun saget wieder „u"! — Wieder: „schu"! — Ist es Einerlei, ob ich sage „u" oder „schu"? — Ihr höret also bei „schu" noch einen Laut. Sprechet nun so langsam als ihr nur könnet „sch-u"! Was höret ihr nun zuerst für einen Laut? — Sprechet diesen Laut allein? — Recht! jetzt noch einmal: „sch-". Bei dem Wort „schu" könnet ihr also zwei Laute unterscheiden: „sch'—" und „u". — Sage du mir den Laut „sch" allein! — Du auch! — Und du! — U. s. f.

„Schau in dein Buch" muß ich manchmal zu einem Schüler sagen. Wie muß ich sagen? — Wie heißt das erste Wort? — Sprechet noch einmal „schau"! — Sprechet es so langsam als ihr könnet: „sch-a-u"! — Was für einen Laut höret ihr da wieder zuerst? — Und dann? — Und dann nach dem „a"? — Richtig. Wie viele Laute könnet ihr also in dem Worte „schau" unterscheiden? — Saget sie einzeln: „sch-a-u"! —

Nun sprechet: „schuß"! — Ist das etwas anders, als „schu"? — Wer thut oft einen Schuß? — Richtig, der Jäger. Sprechet noch einmal „schuß", aber recht langsam, so wie ich: „sch-u-"ß! — Was für einen Laut höret ihr da zuerst? — Und dann? — Und nach dem „u"? — Richtig „ß" (dieses „ß" soll recht scharf und deutlich ausgesprochen werden, aber nicht „ße" oder „eß" oder gar „eßzet" sondern „ß").

Nun will ich euch wieder ein anderes Wort vorsprechen: „Schoß"! — Sprechet es nach: „Schoß"! — Was für einen Laut höret ihr da zuerst? — Richtig, wieder „sch". Und nach diesem? — Und nach dem „o"? — Recht: also: „sch"-„o"-„ß". Wie viele Laute sind dieß? — Wie heißt der erste — der zweite, — der dritte? —

* Auf ähnliche Weise werden auch alle übrigen Wörter, welche oben unter a. aufgeführt sind, in ihre Laute zerlegt, wobei jedoch zu bemerken ist, daß es hier immer nur auf die im Worte hörbaren Laute, und nicht auf die Buchstaben ankommt. So hat z. B. das Wort „sieh" vier Buchstaben, aber man hört beim Sprechen nur zwei Laute, nämlich „s" und „i", weßhalb es hier bei den Sprechübungen nur aus zwei Lauten besteht. Zwischen „ß" und „s" ist zwar sonst in der Aussprache ein Unterschied, indem „ß" ganz scharf, „s" hingegen mild und weich ausgesprochen wird. Indessen braucht hier auf diesen Unterschied noch keine Rücksicht genommen zu werden und man kann „ß" und „s" gleich aussprechen lassen. Sind die unter a angeführten Wörter in ihre Laute zerlegt und dadurch dem Schüler die Laute „sch, ß, f, w" bekannt geworden, so kann man dieselben auch mit der Reihe von Stimmlauten verbinden lassen, z B. wie folgt:

L.: Ihr habt nun wieder neue Laute kennen gelernt. Wisset ihr aber auch die früheren Lautzeichen noch? — Ich will sie euch noch einmal wiederholen: i, e, a, o, u. — Saget sie rückwärts! K.: u, o, a, e, i.

L.: Wie nennt man diese Laute? K.: Stimmlaute.

L.: Warum kann man sie so nennen? K.: Weil man an diesen Lauten unsere Stimmen am besten hören kann.

L.: Wie nennt man dagegen die Laute: „sch, ß, s, f, w, z; m, n, l, r; b, p, d, th, g, k, ch, h"? — K.: Mitläute.

L.: Warum? Nicht wahr, weil man sie nur in Verbindung mit den Stimmlauten recht deutlich und vernehmbar hören kann.

---

m, n, l, r.

Die Wörter, aus welchen diese Laute entwickelt werden sollen, sind oben angegeben und werden auf ähnliche Weise behandelt wie im vorigen Beispiele des Lehrverfahrens angegeben ist. Wenn einzelne Schüler gewisse Laute, z. B. die Laute „sch, ß, r" nicht vollkommen deutlich auszusprechen vermögen, so suche man ihnen die rechte Mundstellung zwar zu zeigen und ihnen zur richtigen Aussprache zu verhelfen, aber man halte sich dabei nicht zu lange auf, die Sache wird sich nach und nach schon gleichsam von selbst geben. Der ganze folgende Schreibleseunterricht ist ja Uebung im richtigen reinen Aussprechen der Laute, Silben und Wörter, und in diesen Vorübungen kann noch nicht alles eben gemacht werden.

b, p, d, t, g, k, ch, h.

Das Lehrverfahren bei der Entwickelung dieser Sprachlaute ist aus dem ersten Beispiele zu ersehen und die hiezu geeigneten Wörter sind oben schon angeführt. Zwischen „b" und „p", „d" und „t" (nach der schwäbischen Aussprache auch zwischen „g" und „k", und nach der fränkischen zwischen „g" und „ch") ist kein Unterschied der Aussprache bemerkbar, wenn sie als Auslaute eines Wortes oder einer Silbe stehen; man vergleiche z. B. „ab" und

„rapp", „bad" und „(er) bat", „Rad" und „Rath" („Sag" und „Sak", „Tag" und „Dach"). Stehen sie aber als Anlaute unmittelbar vor einem Stimmlaute, so kann man sie als harte und weiche Schlaglaute unterscheiden, z. B. „backen" und „packen", „Dann" und „Tanne", „Daube" und „Taube", „Gasse" und „Kasse". Es ist nicht nöthig, auf diesen Unterschied in der Aussprache schon jetzt aufmerksam zu machen; denn die Gelegenheit dazu kommt noch hundert Mal, und die Unterscheidung zwischen „b" und „p", „d" und „t" u. s. f. wird beim Schreibleseunterricht hinlänglich geübt. Die Schüler haben also bloß folgende Laute aufzufinden:

b (p), d (t, th), g, (k, ch), ch (g), h.

Will aber der Leser schon jetzt unterscheiden lassen, so kann dieß durch die Aussprache allein nicht genugsam geschehen, und er muß sagen:

b = ein weiches „b'"	d = ein weiches „d'"
p = ein hartes „p'"	t = ein hartes „t'"
g = ein weiches „g'"	th = ein gehauchtes „th'"
k = ein hartes „k'".	

Vierte Sprechübung.

Uebung im Unterscheiden und Aussprechen langer (gedehnter) und kurzer (geschärfter) Silben und Buchstaben.

Zweck dieser Uebung ist, die Schüler noch besonders darauf aufmerksam zu machen, daß die Silben (eigentlich die Stimmlaute) gedehnt (lang) oder geschärft (kurz) ausgesprochen werden können. Die Uebung selbst ist leicht zu behandeln, da sie zum Theil schon in den vorhergehenden begründet wurde. Als Stoff zu dieser Uebung können etwa folgende Wörter benützt werden:

Aal, all'; Beet, Bett; Sohn, Sonn'; schief, Schiff; Schul', Schutt; lahm, Lamm; Saat, satt; Stahl, Stall; Weg, Weck; hohl, voll; her, Herr; Schaf, schaff; = Sack, sag'; Roß, Ros'; Schaar, scharr; staar, Starr; Lipp', lieb; fall, fahl. — Saal, Haar, Meer, Moos, Ball, Mann, Zoll, Bock, Mehl, Faß, Nuß, Bier, Lied, Rock, Buch, Bach, Tuch, Teich, fett, nett, Vieh, Thal ꝛc.

Beispiele des Lehrverfahrens.

L.: Sprechet das Wort „Aal"! — Welchen Laut höret ihr zuerst? — K.: Den Laut „A".

L.: Sprechet nun: „all'"! — Was für einen Laut höret ihr da zuerst? —

K.: „A".

L.: Sprechet nun beide Wörter noch einmal nach, wie ich sie vorspreche: „Aal", „all'"!

K.: Aal, all'.

L.: Wird ein Wort ausgesprochen wie das andere? — Aber es sind doch die nämlichen Laute? — Was für ein Unterschied ist in den beiden „A"? —

K.: Bei „Aal" ist das „A" lang, bei „All" ist es kurz.

L.: Sprechet nun das A noch einmal lang! — so lang (gedehnt), als ihr könnet! — Nun sprechet es ganz kurz! —

* Der Lehrer kann das Dehnen durch das Hinstreichen der flachen Hand über die andere, und das schnelle oder kurze Aussprechen durch einen Schlag der flachen Hand in die andere bezeichnen. Z. B. „Lasset den Laut „A" so lange fortlauten, als ich mit der einen Hand über die andere fortstreiche!" Wenn ich die Hände zusammenschlage (klatsche), so müsset ihr das „A" kurz aussprechen!" —

L.: Wie habet ihr das „A" zuerst ausgesprochen?

K.: Lang.

L.: Wie kann man es noch aussprechen?

K.: Kurz.

L.: Sprechet nun das „A" mit dem „'l" noch einmal lang! — Jetzt kurz! —

L.: Ich spreche nun wieder ein anderes Wort: „Beet"! — Wie habe ich es ausgesprochen, lang oder kurz? — Jetzt sage ich „Bett"! Wie habe ich es ausgesprochen? Sprechet nun auch das nämliche Wort kurz! — Jetzt lang! — Welchen Laut in diesem Wort spricht man lang oder kurz?

K.: Das „e".

L.: Jetzt sage ich wieder ein anderes Wort: „Sohn". Wie habe ich es ausgesprochen? — Sprechet es auch lang aus! — Könnet ihr es auch kurz sprechen? — Welcher Laut in diesem Wort wird kurz gesprochen? —

Nun spreche ich: „schief"! Wie habe ich das Wort gesprochen, lang oder kurz? U. s. f.

*) Auf ähnliche Weise werden von den übrigen Wörtern so viele vor- und nachgesprochen, bis die Schüler im Stande sind, lange und kurze Silben mit einiger Sicherheit zu unterscheiden. Am Ende kann man auch die bekannte Stimmlauten-Reihe (i, e, a, o, u) gedehnt und kurz ausgesprochen wiederholen lassen.

Mit dieser Uebung mögen sich die Vorübungen als solche schließen. Es hätten zwar auch noch die sogenannten Umlaute (ä, ö, ü,) und die Doppellaute (ei, eu, au, ai ꝛc.) besonders vorgeübt und außerdem Uebungen im richtigen Aussprechen mehrlautiger Silben (z. B. brief, pfriem ꝛc.) und mehrsilbiger Wörter hier aufgenommen werden können; allein da sich im nun folgenden Schreibleseunterrichte hiezu immer noch Gelegenheit darbietet, und dergleichen Uebungen mit diesem immer und wesentlich verbunden werden müssen, so wollen wir hier beim Einfachsten stehen bleiben und in die Vor-

übungen nur das aufnehmen, was durchaus nothwendig ist, um den Schreibleseunterricht zweckmäßig einzuleiten und vorzubereiten. Der ungeübte angehende Lehrer hat genug gethan zur Vorbereitung auf das Folgende, wenn er diese Sprechübungen und die mit ihnen parallel gehenden Vorübungen in den Form-Elementen durchgenommen hat. Der geübtere Lehrer dagegen kann diese Uebungen, wenn sie ihm zu unvollständig erscheinen, leicht selbst ergänzen und erweitern.

Zweiter Abschnitt.

Der eigentliche Schreibleseunterricht.

Vorbemerkungen.

1. Die bisherigen Sprechübungen sind bloß Sprechübungen gewesen. Es war dabei weder vom Schreiben, noch von Buchstaben (Lautzeichen), noch vom Lesen die Rede. Alles geschah bloß mündlich ohne Tafel, ohne Büchlein, ohne Griffel. Die Vorübungen zum Schreiben waren bloß Uebungen des Auges und der Hand, Uebungen im Anschauen, Betrachten und Auffassen der Form-Elemente. Beiderlei Uebungen wurden zwar neben einander, aber in gesonderten Lehrstunden und ganz ohne Verbindung mit einander betrieben, etwa jeden halben Tag Eine halbe Stunde „Vorübungen" zum Schreiben, und 15—20 Minuten (oder auch eine halbe Stunde,) je nachdem der Lehrer viele oder wenige Klassen und Abtheilungen gleichzeitig zu besorgen hat,) „Sprechübungen." Jetzt aber, nachdem „Vorübungen" und „Sprechübungen" gehörig begründet sind, treten sie zusammen und vereinigen sich zu einem „Schreibleseunterrichte." Das ist der Gang vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

2. Erfordernisse zum Schreibleseunterrichte: die Schüler müssen haben: a. linirte Schiefertafeln und b. gehörig zugespitzte Griffel. Diese zwei Sachen sind durchaus nothwendig, wenn das Schreibendlesen ohne Störung und Hemmniß angehen und fortgehen soll. Das Liniren der Schiefertafeln wird wohl am besten vom Lehrer selbst besorgt, indem er mittelst einer Messerspitze oder eines eisernen Stiftes die Linien in der gehörigen Entfernung auf der Schiefertafel einritzt. Es

wird nur eine Seite der Schiefertafel linirt; die andere Seite ist zu Zeichnungen ꝛc. bestimmt. Für gehörig zugespitzte Griffel von der erforderlichen Länge muß ebenfalls gesorgt werden. Der Lehrer thut am besten, wenn er die Griffel für die Anfangsschüler selbst in Verwahrung nimmt, sie beim Beginnen des Unterrichts durch einen größern Schüler austheilen und am Schlusse der Schule wieder einsammeln läßt. Da die Griffel leicht abbrechen und ein zu kurzer Griffel zum Schreiben durchaus nicht taugt, so muß auch in dieser Hinsicht auf zweckdienliche Mittel Bedacht genommen werden. Das Beste wäre, wenn der Lehrer eine Anzahl sogenannter Bleifedern, in welchen man die kleinern Griffelstücke leicht befestigen kann, zum Gebrauche der Schüler beischaffte. Die Ausgabe dafür wird durch verminderten Verbrauch von Griffeln wohl ersetzt; denn ohne ein solches Mittel brauchen die Schüler jährlich wohl drei Mal mehr an Griffeln, als eine einzige Bleifeder kostet. Röhrchen von ganz leichtem weißen Bleche thun zwar auch die nämlichen Dienste und sind wohlfeiler; aber es macht mehr Mühe, die Griffel zuzurichten. Zum Zuspitzen der Griffel können leicht einige fähigere größere Schüler abgerichtet werden, die dieses Geschäft täglich vor oder nach der Schule besorgen. Noch einmal: „Die Griffel müssen die gehörige Länge haben und zum Gebrauche zugespitzt sein, sonst geht das Schreiben nicht, wie es gehen kann und soll.“

3. Die Elementarschrift hat sich mir durch vielfache Erfahrungen als so vorzüglich zweckmäßig für den Unterrichtsanfang bewährt, daß ich ihr trotz aller Einwendungen dagegen immer noch den entschiedensten Vorzug geben muß. Will ein Lehrer aber sogleich mit der deutschen Schreibschrift anfangen, so darf er im Elementarbüchlein nur zwei Blätter überschlagen, und er kann seiner Ansicht folgen, wie ich der meinigen, ohne daß wir einander hindern. Wer selbst einen Weg zu gehen weiß, dem will ich mich nicht zum Führer aufdringen. Ich zeige unter den vielen Wegen, die ich zu dem Ziele des Schreibens und Lesens schon gegangen bin, bloß denjenigen, der meinen Schülern und mir als der leichteste und darum angenehmste erschien.

Erste Schreiblesestunde.*)

Schreiben und Lesen der Stimmlaute: „*i, e, o, a, u.*"

Gemäß des veränderten Stufenganges der dritten, neu bearbeiteten Ausgabe der Handfibel schien es dem Verfasser naturgemäßer, zuerst die reinen Stimmlaute: „*i, e, o, a, u* —" zur Kenntniß der Schüler zu bringen, sodann die Umlaute: „*ä, ö, ü* —" und unmittelbar darauf die Doppellaute: „*ai, ei, eu, au, äu* —" einzuprägen. Es wird deßhalb im Lehrverfahren dieser und der folgenden Schreiblesestunden darauf Rücksicht genommen werden, um die Anleitung für den Lehrer mit dem Leitfaden, wo immer möglich, in genaue Uebereinstimmung zu bringen. Der Lehrer läßt nach dem Lehrverfahren der zweiten Sprechübung in einzelnen Wörtern die Stimmlaute: *i, e, a, o, u* — noch einmal, kurz wiederholend, aufsuchen, schreibt dann die Buchstaben vor, läßt sie von den Schülern beschreiben, nachsprechen, nachschreiben und so oft wiederholen und diktirt schreiben, bis die Schüler dieselben erträglich (unterscheidbar, kenntlich, denn von großer Genauigkeit und Pünktlichkeit kann hier nicht die Rede sein) zu schreiben und sicher zu unterscheiden vermögen. Das Elementarbüchlein bekommen die Schüler noch nicht in die Hand. Sie schreiben die Buchstaben von der Wandtafel ab, die der Lehrer mit der Kreide so linirt:

und zwischen welche Linien er die Buchstaben in der Form, wie sie im Elementarbüchlein S. 1 stehen, langsam einzeichnet.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Liebe Kinder! Ihr gehet nun schon mehrere Tage in die Schule, und habet unterdessen besser reden (sprechen) gelernt, auch im Zeichnen (Strichemachen) euch geübt. Heute dürfet ihr auch anfangen, schreiben und lesen zu lernen. Nicht wahr, das wollet ihr lernen? — Könnet ihr aber auch eure Lautreihen noch? — Welchen Stimmlaut hört man in den Wörtern: Sieb, Hieb- — K.: den Laut: „*i*".

*) Schreibelesestunde bedeutet hier bloß so viel als „Schreiblesestufe", und es soll damit durchaus nicht gesagt werden, daß der ganze Schreibleseunterricht in zwanzig Stunden abgethan werden müsse oder auch nur durchgenommen werden könne, was wir zur Vermeidung von Mißverständnissen zu bemerken uns veranlaßt finden. Wie viele Stunden auf jede einzelne Unterrichtsstufe zu verwenden seien, das hängt von mancherlei Verhältnissen ab, und kann nur von dem unterrichtenden Lehrer selbst beurtheilt werden.

L.: Wie gestaltet ihr den Mund beim I-sagen? K.: breit mit erhöhter Zunge.

L.: Saget diesen Laut noch einigemal! K.: *i! i!*

L.: Wir wollen jetzt das Zeichen für das „*i*“ machen. Man kann nämlich mit Kreide, Griffel, Feder oder Bleistift sichtbare Zeichen für die Laute machen. Ich mache daher an die Tafel ein solches Zeichen (dieß sprechend schreibt der Lehrer ein „*i*“ in Elementarschrift an die Tafel). Dieß ist das Zeichen für den Stimmlaut: „*i*“. Wie heißt dieß Zeichen? — Die sichtbaren Zeichen der Laute nennt man Buchstaben. Wie nennt man die Lautzeichen? K.: Buchstaben.

L.: Buchstaben sind Zeichen für die Laute. Man kann Laute und Wörter mit Buchstaben bezeichnen. Das Bezeichnen der Laute und Wörter mit Buchstaben heißt „schreiben“. Ich habe also den Stimmlaut „*i*“ geschrieben. Wollet ihr ihn auch schreiben lernen? — Gut! — Aber da müsset ihr mir vorher noch sagen, ob ihr wisset, was Hinten oder Vornen ist! — Wo ist „Hinten“ auf der Tafel? — Wo „Vornen“? — Wo fängt man also beim Schreiben an? — Zeigt mir das! —

Betrachtet jetzt eure Tafeln von der andern Seite; da sind Linien eingegraben. Zwischen diese müsset ihr hinein schreiben, damit es schön gerad wird! — Aber! — zuerst müsset ihr auch den Buchstaben recht ansehen, den ihr schreiben wollet! Sehet also diesen Buchstaben recht an! — Wie viel Striche hat er? —

K.: Einen.

L.: Recht, einen senkrechten Strich, und da oben vornen ein kleines Haarstrichlein und unten hinten auch ein kleines Haarstrichlein. Wie viele Haarstrichlein hat dieser Buchstabe? — Wo? — Wo oben? — Vornen oder Hinten! — Links oder Rechts? — Was ist oben darauf? —

K.: Ein Punkt.

L.: Nun saget mir alles, was ihr von dem Buchstaben „i“ anzugeben wisset!

K.: Senkrechter Strich, oben vornen ein Haarstrichlein; unten hinten ein Haarstrichlein; auf dem senkrechten Strich ein Punkt.

L.: Kannst du, Karl, auch dieß alles angeben? Probire es einmal! — Du auch, Fritz! — Und du, Wilhelm! — Und du, Gustav u. s. f.

Aber — jetzt gebet auch Acht, wie man den Buchstaben macht! — Sehet, was mache ich da zuerst?

K.: Das obere Haarstrichlein.

L.: Wie habe ich es gemacht? Aufwärts oder Abwärts?

K.: Aufwärts.

L.: Machet es nun auch! — Wie müsset ihr es machen, aufwärts oder abwärts? —

* Der Lehrer sehe nun nach, wie die Schüler dieses erste Haarstrichlein gemacht haben, und lasse nöthigenfalls dasselbe mehrmals machen. Man kann den ersten Haarstrich des Buchstaben „i“ auch ganz unten ziehen lassen.

L.: Jetzt schauet wieder her, was ich mache. Was habe ich jetzt gemacht?

K.: Einen senkrechten Strich.

L.: Wie habe ich diesen senkrechten Strich gemacht?

K.: Abwärts (von **Oben** nach **Unten**).

L.: Machet nun auch diesen senkrechten Strich abwärts, aber an das Haarstrichlein hin (und bis auf die untere linirte Linie)! —

* Der Lehrer sieht wieder bei jedem einzelnen Kinde nach, ob der senkrechte Strich ordentlich gemacht ist.

L.: Nun mache ich da unten an dem senkrechten Strich noch ein Haarstrichlein heraus! — Machet es auch nach! — Jetzt oben darauf einen Punkt! — Wie heißt dieser Buchstabe? — Wie macht man das „i"?

K.: Zuerst ein Haarstrichlein aufwärts, daran einen senkrechten Strich und unten daran Haarstrichlein, und einen Punkt über den senkrechten Strich.

L.: Schreibet nun so, wie ich es euch vorsage:

„Setzt an!"
„Haarstrichlein aufwärts!"
„Senkrechter Strich abwärts!"
„Haarstrichlein daran aufwärts!"
„Punkt über den senkrechten Strich."

Noch einmal! — Setzt an! U. s. f. U. s. f.

L.: Welchen Stimmlaut hört man in den Wörtern: Seel', Mehl, fehl? K.: den Stimmlaut: „*e*".

L.: Wie ist der Mund bei diesem Laut geöffnet? K.: Breit.

L.: Wiederholet mit breiter Mundöffnung diesen Laut noch einigemal! K.: *e! e! e.*

L.: Schreibet nun den Laut: *e!* — Ich will euch das Zeichen für diesen Stimmlaut vormachen; es ist sehr leicht. Schauet nur her! —

Ich mache da zuerst eine linksgebogene Linie, und dann mache ich oben noch ein so kleines rechtsgebogenes Häklein daran hin! — Ich will es noch einmal machen! Also:

„Eine linksgebogene Linie!"
„Rechts oben daran ein Häklein!"

Probirt es auch! Noch einmal! U. s. f.

* Es wird nachgesehen, ob die Schüler es recht machen.

L.: Wie heißt nun dieser Buchstabe, den ihr wieder gelernt habt? K.: *e*.

L.: Wie heißt der erste Buchstaben? K.: *i*.

L.: Machet ihn dreimal! — Jetzt auch wieder das: „*e*" dreimal! — Wie muß man beim Aussprechen beider Laute den Mund öffnen: K.: Breit.

L.: Nur ist beim I-sagen die Zunge hoch.

L.: Welchen Stimmlaut hört man in den Wörtern: Ohr, Thor, Moos, Schooß-? K.: Den Stimmlaut: „O".

L.: Wie muß man den Mund beim O-sagen öffnen? K.: Rund.

L.: Schreibet den Laut: „O". — Ja so, ihr wisset noch nicht, was für ein Zeichen man für den Laut „*o*" macht. Gebet Acht, ich will es euch zeigen. Sehet, ich fange da oben an (indem er dieß mit Kreide auf der Wandtafel vorzeigt), mache dann eine linksgebogene Linie abwärts, und dann eine rechtsgebogene Linie aufwärts, und jetzt ist es fertig.

Dieses Zeichen heißt: „*o*"! — Ich will es euch noch einmal vormachen (indem er es thut). Wie heißt dieses Zeichen? K.: „*o*".

L.: Probiret es nun auch, ob ihr ein „*o*" machen könnet! — Wo müsset ihr

anfangen? — Was für eine Linie müsset ihr zuerst machen? K.: Eine linksgebogene Linie.

L.: Und was müsset ihr dann machen? K.: Eine rechtsgebogene Linie.

L.: Wie müsset ihr diese machen? K. Aufwärts.

L.: Nun so fanget an!

„Setzet an"!

„Linksgebogene Linie abwärts"!

„Rechtsgebogene Linie aufwärts"!

Wie heißt dieser Buchstabe? K.. „*o*".

L.: Machet ihn noch einmal! — Noch einmal! ꝛc.

L.: Sprechet mir nach: Pfahl, Stahl, Staar, Haar, Saal, Wahl —! Welchen Stimmlaut hört man in diesen Wörtern? K.: Den Stimmlaut: „*a*".

L.: Wie öffnet man beim A-sagen den Mund? K.: Weit.

L.: Sprechet nun diesen Laut mit weiter Mundöffnung noch einige Mal recht deutlich aus! K.: *a! a! a!*

L.: Wir wollen jetzt diesen Laut schreiben! — Es wird sehr leicht gehen. Sehet, man macht zuerst ein „*o*", und auf der rechten Seite des „*o*" hin ein „*i*" ohne Punkt; dieß ist das Zeichen für den Laut „*a*". Ich will es euch noch einmal vormachen!

„Zuerst ein „*o*"!

„Jetzt daran ein „*i*" ohne Punkt"!

Wie heißt dieses Zeichen? K: „*a*".

L.: Wie macht man den Buchstaben „*a*"? K.: Zuerst ein „*o*" und dann „*i*" ohne Punkt daran hin.

L.: Schreibet nun ein „*a*"!

„Setzet an!

„Ein „*o*"!

„Einen Grundstrich daran hin!"

Noch einmal! — Noch einmal! ꝛc.

* Es wird immer bei den Schülern nachgesehen, ob sie es ordentlich gemacht haben.

L.: Welchen Stimmlaut hört man in folgenden Wörtern: Uhr, Schnur; Schul', Pfuhl; Muß, Nuß, Gruß —? K.: „*u*".

L.: Sprechet diesen Laut noch einmal aus, und gebet auf die Mundstellung Acht! K.: „*u*".

L.: Wie ist beim U-sagen euer Mund gestaltet? K.: spitzig.

L.: Wir wollen jetzt auch noch das „*u*" schreiben lernen. Es ist ganz leicht zu machen. Schauet, man macht zuerst ein „*i*" ohne Punkt, also: Haarstrichlein, Grundstrich und unten wieder ein Haarstrichlein; dann macht man wieder einen Grundstrich von Oben nach Unten, und hängt diesen Grundstrich an das Haarstrichlein des ersten Grundstriches. — Ich will es noch einmal zeigen: Haarstrichlein, Grundstrich, Haarstrichlein; dann wieder Grundstrich von Oben, und ein Endstrich! — Wie heißt dieses Zeichen? K.: „*u*".

L.: Wie viele Grundstriche hat das „*u*"? Wo sind sie zusammengehängt, oben oder unten?

L.: Schreibet nun den Buchstaben „*u*"! Noch einmal! — Noch einmal ꝛc.

Aufgaben zur stillen Beschäftigung.

1. Schreiben der Buchstaben: *o, a, e, u* — auf die Wandtafel unter Leitung eines Uebungsgehülfen.*)

2. Schreiben der Lautreihe: *i, e, o, a, u* — vorwärts und rückwärts, sowie in nachstehender Ordnung, diktirt von einem Uebungsgehülfen:

1) *i, e, o, a, u;*	2) *a, e, i, o, u;*
e, o, a, u, i;	*e, i, o, u, a;*
o, a, u, i, e;	*i, o, u, a, e;*
a, u, i, e, o;	*o, u, a, e, i;*
u, i, e, o, a;	*u, a, e, i, o.* **)

Zweite Schreiblesestunde.

Bekanntmachung mit den Umlauten: *ä, ö, ü*.

Die Umlaute *ä*, *ö*, *ü* wurden in den früheren Ausgaben der Anleitung erst in der fünfzehnten Schreibelesestunde vorgeführt, weil es dem Verfasser noch frühe genug schien, die Schüler im reinen und richtigen Aussprechen und Unterscheiden derselben, nachdem sie schon im Schreiben und Lesen zwei- und dreilautiger Silben und Wörter ohne Umlaute eine Fertigkeit sich erworben hatten, zu üben. Allein in der dritten Ausgabe der Handfibel kam er, wahrscheinlich den mehrfach geäußerten Wünschen praktischer Schulmänner nachgebend, von dieser Ansicht zurück, und stellte zusammen, was gemäß einer natürlichen Stufenfolge zusammen gehört. Es wird deßhalb auch in gegenwärtiger Umarbeitung darauf Rücksicht genommen.

Die Laute *ö* und *e*, *ü* und *i* sind durch die Aussprache immer sicher und leicht zu unterscheiden. Der Lehrer gewöhne nur zuerst sich selbst daran, wenigstens beim ersten Schreibleseunterrichte diesen Unterschied zu beobachten, weil die Kinder sich auf der ersten Stufe des Rechtsschreibens vorzugsweise an die Aussprache halten müssen, um lautrichtig schreiben zu können. Er mache dann zunächst die Schüler darauf aufmerksam, daß man „*e*" mit breiter, und „*ö*" mit mehr hohler (runder) Mundstellung, und eben so „*i*" mit breiterer, und „*ü*" mehr mit hohler (tiefer, spitziger) Mundstellung zu sprechen pflege.

---

*) Die Anfangsschüler versammeln sich nämlich vor der Wandtafel, und schreiben mit der Kreide die kennen gelernten Buchstaben an die Tafel unter Leitung und Aufsicht eines Uebungsgehülfen aus der obern Klasse. Ein Schüler nach dem andern schreibt der Reihe nach den Buchstaben „*i*", dann eben so die Buchstaben: *e, o, a, u*.

**) Ein Uebungsgehülfe zeigt diese vom Lehrer vorgeschriebenen Buchstaben vor, und die Schüler schreiben dieselben nach.

Weniger leicht zu unterscheiden ist das „*ä*" von dem offenen „*e*" z. B. in „*er*", „*der*", „*ehr*" u. dgl., wo „*e*" fast wie „*ä*" lautet und unterschieden ist von dem geschlossenen „*e*" in z. B. „*ewig*", „*Esel*" ꝛc. Indessen muß man sich auf dieser Stufe des Unterrichts noch möglichst an die Aussprache halten, d. h. auch das offene „*e*" fast wie ein geschlossenes „*e*" aussprechen, damit es die Schüler von dem „*ä*" zu unterscheiden vermögen.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Heute wollen wir wieder einige neue Buchstaben lernen. Könnet ihr aber auch noch die alten alle? — Nun das will ich sehen! — (Die Kinder wiederholen die gelernten Buchstaben.)

L.: Welche Stellung hat euer Mund, wenn ihr den Laut „*a*" aussprechet? K.: Eine weite.

L.: Wie liegt dabei eure Zunge? Liegt sie hoch oder niedrig im Munde? K.: Niedrig.

L.: Oeffnet jetzt wieder euren Mund weit, hebet aber eure Zunge etwas in die Höhe! — Versuchet nun, ob ihr noch den Laut „*a*" aussprechen könnet! — Welchen Laut hört man vielmehr? K.: den Laut „*a*".

L.: So hätten wir also einen neuen Laut kennen lernen, nämlich den Laut „*ä*". Er tönt nicht ganz, wie „*a*", aber auch nicht ganz, wie „*e*", sondern er schwebt gleichsam in der Mitte zwischen beiden. Dieser Buchstabe auf „*a*" deutend, ist das Zeichen für den Laut „*a*", aber nicht für den Laut „*ä*". Wir müssen nun für den Laut „*ä*" auch ein Zeichen haben. Weil ihr bei dem Aussprechen des Lautes „*ä*" ganz die Mundstellung des Lautes „*a*" beibehaltet, so wollen wir auch das Zeichen für den Laut „*ä*" beibehalten; nur wollen wir über den Buchstaben „*a*" zwei kleine Strichlein machen, zum Zeichen, daß man beim Aussprechen des Lautes „*ä*" nicht bloß den Mund weit öffnen, sondern auch die Zunge ein wenig in die Höhe heben muß. Deßhalb könnte man auch den Laut „*ä*" Mund weit, Zunge hoch — nennen, damit man daran denkt, welche Stellung der Mund dabei haben muß. Schreibet nun diesen Buchstaben auch auf eure Schiefertafel! — Noch einmal! —

* Ganz auf dieselbe Weise verfährt der Lehrer mit den Stimmlauten: *o* und *ö*, *u* und *ü*. Auch kommen dann noch von der weitesten bis zur engsten Mundstellung vergleichend zur Uebung: *a, ä, e, i, o, ö, u, ü*.
Sowie: *a, e, o, u,*; und *a — ä;*
ä, i, ö, ü. *e — i;*
o — ö;
u — ü.
Ferner: *e, ä; e, ö; i, ü.*
1) Hauptlaute (oder reine Stimmlaute): *i, e, a, o, u;*
2) Umlaute *ä, ö, ü.*

Die Uebungsaufgaben zur stillen Beschäftigung bestehen im mehrmaligen Abschreiben sämmtlicher vorgekommenen Stimmlaute nach obiger Zusammenstellung.

Dritte Schreiblesestunde.

Aussprechen, Schreiben und Lesen der Doppellaute: *au, ai, ei, eu, äu.*

Die Doppellaute *au* und *ai* finden gar keinen Anstand. Spricht man die Laute *a* und *u* oder *a* und *i* schnell hinter einander aus, so hat man die Doppellaute *au*, *ai*. Es ist also hier nichts Besonders zu bemerken. Etwas mehr Schwierigkeiten machen *ei* und *eu*. Man kann zwar Anfangs versuchen, ob die Schüler durch recht schnell auf einander folgendes Aussprechen der Laute *e* und *ei*, oder *e* und *u* vielleicht selbst auf den Laut *ei* oder *eu* (einsilbig gesprochen) kommen; aber es ist doch nöthig, den Schülern hier folgende zwei Regeln zu geben:

„Wenn *e* und *i* beisammenstehen, spricht man *ei*."

„Wenn *e* und *u* beisammenstehen, spricht man *eu*."

„Der Lehrer thut wohl, wenn er vorerst Uebungen im schnellen Lesen aufeinander folgender, reiner Stimmlaute vornimmt, und dann bei denjenigen Lauten, deren Mundstellungen so nahe verwandt sind, daß der erste ohne Schwierigkeit in den andern übergehen kann, gleich aufmerksam macht, wie sie sich in Einen Laut verwandeln lassen." (Man vergl. Sterns Anl.)

Dabei kann man sich folgender Zusammenstellungen bedienen:

1) *ae*	2) *ea*	3) *oa*	4) *ua*	5) *ia*
ai	*ei*	*oe*	*ue*	*ie*
ao	*eo*	*oi*	*ui*	*io*
au	*eu*	*ou*	*uo*	*iu.*

Folgende Doppellaute werden auf die Schultafel geschrieben, und bleiben zur mündlichen und schriftlichen Uebung einige Zeit lang stehen:

1) *au*, *ai*; *ei*, *eu*; *au*, *äu*; *eu*, *ei*.

2) *ia*, *iä*, *ie*, *ii*, *io*, *iö*, *iu*, *iü*.

Es wird besonders darauf aufmerksam gemacht, daß man „*ei*" mit etwas breiterm, „*eu*" dagegen mit hohlem (oder etwas zugespitztem) Munde ausspricht. Das Aussprechen der Laute *ei* und *eu* kann zuerst als besondere Sprechübung, die hier eingeschaltet die Vorübungen ergänzt, betrieben werden, wobei noch folgende Wörter dienen können:

ein, nein, mein, kein, neu, scheu, heu, heut, heul, keul, neun, reu, beil, pfeil, weil, weib, wein, schein, leim, schleim, bein, zeug, beug, spreu u. s. f.

Aufgaben zur stillen Beschäftigung.

1) Abschreiben der Doppellaute:
au, ai, ei, eu; au, äu, eu, ei; ia, io, iu; eu, ai, äu.
2) Nun eine ganze Zeile *au; äu; eu; ei!*
3) Diktirtschreiben derselben Laute in verschiedenen Reihenfolgen.
4) Abschreiben der Doppellaute:

ia, ie, io, iu; iä, ii, iö, iü; ia,
ia, iä, ie, ii, io, iö, iu, iü.

NB. Was abgeschrieben wird, muß während des Abschreibens zugleich immer gelesen werden; und die Schüler sind gleich von Anfang an daran zu gewöhnen, daß sie nichts gedankenlos abschreiben.

Vierte Schreiblesestunde.

Schreiben und Lesen der Buchstaben: *n, m, r.*

Der Lehrer hebt die Wörtchen „*in, im, ir*" ꝛc. aus irgend einem Satze, läßt sie in ihre Laute zerlegen, schreibt dann die Buchstaben vor, läßt sie von den Schülern beschreiben, nachschreiben ꝛc. und so oft wiederholen, bis sie dieselben mit Sicherheit zu unterscheiden vermögen.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Saget mir: Wo seid ihr gegenwärtig? K.: In der Schule.
L.: Wo ist diese Dinte? K.: In dem Dintengeschirr.
L.: Wo hast du dein Bild hingelegt? K.: In das Buch.
L.: Wo liegt die Zunge? K.: In dem Munde.
L.: Mit welchem Wörtchen finget ihr jedesmal eure Antwort auf meine Fragen an? K.: Mit dem Wörtchen: „*in*".
L.: Wir wollen jetzt den Laut *'n* schreiben lernen. Sprechet das Wort „*in*" noch einmal recht deutlich aus! — Wie viele Laute höret ihr da? K.: Zwei.
L.: Wie heißt der erste? K.: „*i*".
L.: Wie heißt der zweite? K.: „*'n*".
L.: Schreibet den Buchstaben „*i*" auf eure Schiefertafel — so, wie ich hier! — Nun will ich aber auch das Zeichen für den Laut „*n*" machen. — Wie viele senkrechte Striche hat er? K.: Zwei.
L.: Wie viele Haarstrichlein? K.: Drei.
L.: Machet nun diesen Buchstaben nach!
„Setzet an!"
„Haarstrichlein aufwärts!"
„Senkrechter Strich abwärts!"
„Haarstrichlein oben an den senkrechten Strich!"

„Nochmal senkrechter Strich abwärts!“
„Und unten ein Haarstrichlein daran!“

* Der Lehrer sieht nach, wie die Kinder geschrieben haben, und läßt den Buchstaben mehrmals schreiben.

L.: Jetzt könnet ihr schon wieder einen neuen Buchstaben machen. Wie viele senkrechte Striche hat er? — Wo sind sie zusammengehängt? —

m.

Der Buchstabe „*m*“ wird auf gleiche Weise schreiben gelehrt: Drei senkrechte Striche, oben zusammengehängt. Der Lehrer lasse diesen Laut wohl von dem Laute „*n*“ unterscheiden, und dringe darauf, daß namentlich das „*n*“ recht deutlich ausgesprochen werde. Bei dem „*m*“ schließen sich die Lippen, jedoch ohne sich zusammen zu pressen; bei dem „*n*“ dürfen die Lippen nicht geschlossen werden.

r.

Auf dieselbe Weise wird der Buchstabe „*r*“ vorgeschrieben, beschrieben, nachgeschrieben, nämlich: Haarstrichlein, senkrechter Strich, oben wieder ein Haarstrichlein, daran einen senkrechten Strich halb herunter, und wieder ein Haarstrichlein. — Die Benennung „senkrechter Strich“ kann man auch vertauschen mit „Grundstrich“. Die Beschreibung des Buchstaben „*r*“ lautet alsdann: „Haarstrichlein, Grundstrich, oben ein Haarstrichlein, halber Grundstrich und wieder ein Haarstrichlein.“ — Die vier Buchstaben *i, n, m, r* werden in der ersten Lehrstunde nur einzeln (d. h. nicht zu Silben, z. B. in, im ꝛc. verbunden) schreibend geübt.

Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung.

1) Die Schüler schreiben wieder die gelernten Buchstaben unter Leitung eines Uebungsgehülfen mit Kreide an die Tafel. Ein Schüler nach dem andern schreibt der Reihe nach den Buchstaben „*n*“; dann ebenso den Buchstaben „*m*“, sowie den Buchstaben „*r*“.

2) Ein Uebungsgehülfe schreibt diese Mitlaute in und außer der Reihe vor, und die Anfangsschüler schreiben dieselben nach.

3) Ein Uebungsgehülfe zeigt die vom Lehrer vorgeschriebenen Buchstaben vor, und die Schüler schreiben dieselben nach.

Fünfte Schreiblesestunde.

Schreiben und Lesen der Silben: *in, im, ir; mi, ni, ri.*

In der vierten Schreiblesestunde wurden die Lautzeichen „*m, n, r*“ schreiben und lesen (belauten, kennen) gelernt, aber blos einzeln,

wie früher die Stimmlaute (ohne Verbindung zu Silben geschrieben). In den Stunden der Selbstbeschäftigung mußten sich die Schüler so weit üben, daß sie nicht bloß sämmtliche Stimmlaute, sondern auch noch diese drei Mitlaute unterscheidbar schreiben können. In der fünften Schreiblesestunde diktirt der Lehrer zuerst die vier Buchstaben „*i*, *m*, *n*, *r*, —", um sich zu überzeugen, ob die Schüler wirklich alle Buchstaben auch aus dem Kopfe schreiben können. Findet er, daß sie noch nicht recht sicher sind, so übt er sie, indem er diktirt, so lange, bis die nöthige Sicherheit im Unterscheiden dieser vier Buchstaben erzielt ist. Nicht das Eilen, sondern das Verweilen führt sicher zum Ziel. Wenn das Kind auch 3—400 Mal den Buchstaben *i* schreibt, so ist das noch nicht zu viel. Die Befürchtung, es möchte dem Kinde zu langweilig werden, wenn es ein Halbtausend Mal „i" schreiben müsse, kann hier nicht von Gewicht sein; denn einmal ist das Kind dabei selbstthätig, es macht ja jedesmal wieder ein neues „i" oder „n" oder „m" oder „r"; dann kann auch dadurch ein gewisser Reiz von Neuheit in das Geschäft gebracht werden, daß man die Buchstaben immer wieder in anderer Reihenfolge diktirt; endlich dürfen die Kinder wohl auch schon hier an eine gewisse Beharrlichkeit und Ausdauer, ohne welche man nie etwas Rechtes werden und leisten kann, gewöhnt werden. Also: „Nur so lange fortgeübt, bis die Schüler die Buchstabenform recht im Kopfe haben und aus ihrem Kopfe (ihrer Vorstellung) schreiben können, d. h. bis sie mit Sicherheit anzugeben wissen, wie man jeden der genannten vier Buchstaben macht, wo man anfangt, wo man aufhört, wie viele Grundstriche er hat, und wo diese zusammengehängt sind; und sollte man damit auch acht Tage zubringen müssen.

Beispiel des Verfahrens beim Diktiren der Buchstaben.

L.: Könnet ihr noch ein „i" machen? — Wie viele Grundstriche hat es? — Wie viele Haarstriche? Und was noch? — Wie macht man es? — Was macht man zuerst? — Und dann? — Und dann? — Was oben darauf? — Schreibet ein „i"! — Noch Eins! — Noch Eins! — Noch Eins! — Wie viele „i" habet ihr jetzt? — Wisset ihr auch, wie das „n" aussieht? — Wie viele Striche hat es? — Machet Eins! — Noch Eins! — Noch Eins! — Wie viele „*n*" habet ihr jetzt? — Machet wieder ein *i*! noch Eins! — Wieder ein „*n*" — Noch Eins! — Wie viele sind es? Aber jetzt ein „*m*"! — Wie macht man dieß? — Wie viele Grundstriche muß es haben? — Machet noch ein „*m*"! — Noch Eins! — Wie viele habet ihr jetzt? — Jetzt ein „*n*"! noch Eins! — noch Eins! — Jetzt ein „*i*!" — Noch Eins! — Ein *m*! noch einmal! — Ein *r*! Wie macht man das? U. s. f. U. s. f.

* Zu diesem Diktiren der Buchstaben kann der Lehrer leicht einen fähigern Schüler abrichten. Er bezweckt bloß Uebung und fordert daher gar wenig Lehrweisheit. Aber die Wirksamkeit des Unterrichts in Fertigkeiten hängt größtentheils von fleißiger Uebung ab.

Das erste Schreiben und Lesen der Silben.

Wenn die Schüler die einzelnen Buchstaben einzeln ordentlich zu schreiben im Stande sind, so kann auch das Schreiben und Lesen der Silben keine besondere Schwierigkeiten finden. Es ist hiebei nur darauf aufmerksam zu machen, daß der Endstrich des ersten Buchstabens mit dem Anfangsstriche des zweiten in Eine Linie zusammenfalle. Beim Diktiren der einzelnen Buchstaben kann man schon die Benennungen „Anfangsstrich" und „Endstrich" einführen.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Kinder, da ihr die einzelnen Buchstaben ordentlich schreiben könnet, so dürfet ihr jetzt auch Wörter schreiben. Wir wollen zuerst das kleine Wörtchen „in" nehmen. Z. B. „Wir sind i n der Schule." — Sprechet: „*in*"! — Wie viele Laute höret ihr da? — Wie heißt der erste? — Schreibet „i"! — Der zweite heißt? —

Sch.: „*n*."

L.: Diese zwei Buchstaben muß man aber zusammenhängen, weil man sie im Sprechen auch zusammenhängt; denn man sagt: „*in*" und nicht: „i" — n." Sehet nun daher an die Tafel! — Ich schreibe da ein *i* und hänge den Endstrich vom „*i*" mit dem Anfangsstrich vom „*n*" zusammen! — Man macht es aber besser, wenn man gleich vom Grundstrich bei dem *i* (er macht ein *i*) in Einem Zug den Haarstrich bis oben zu dem *n* macht. (Dieß wird vorgezeigt und vorgeschrieben.) Schreibet nun ein „*i*", aber ohne Endstrich! — Machet nun einen Haarstrich von Unten nach Oben! — Jetzt daran den ersten Grundstrich vom „*n*"; dann oben an diesem Grundstrich das Haarstrichlein heraus! — Wieder einen Grundstrich und den Endstrich daran! — So! — Wie heißt jetzt dieses Wort? — Schreibet es nochmal! — Ein „*i*"! den Endstrich vom „*i*" ganz hinauf und daran das „*n*"! Noch einmal! U. s. f.

* Es wird nun nachgesehen, ob die Schüler die Buchstaben richtig verbunden haben, und jedem Einzelnen gezeigt, wie gefahren werden muß u. dgl.

L.: Jetzt wollen wir wieder ein anderes Wort schreiben: „*im*" z. B. „Der Fisch schwimmt i m Wasser." Sprechet „*im*". Was für einen Laut höret ihr da zuerst? —

Sch.: „*i*".

L.: Schreibet das „*i*"! Machet aber den Endstrich so lang bis an die Linie oben! — Was höret ihr bei „*im*" nach dem „*i*"? — Schreibet es daran hin an den langen Endstrich! So wie ich's an der Tafel vorschreibe! — Leset nun das Wort!

Sch.: „*im*".

L.: Schreibet noch einmal „*im*"! Was müsset ihr zuerst machen? — Schreibet „*i*" mit seinem langen Endstrich! — Und jetzt? Was muß kommen? — Schreibet dieses *m*, aber an den langen Endstrich hin! — Leset es jetzt! — Schreibet es noch einmal ꝛc.

Sprechet: „*ir*“! — Wie viele Laute? — Wie heißt der erste? — der zweite? — Schreibet „*ir*“! Was müsset ihr zuerst machen? — So schreibet „*i*“! Und dann? — Schreibet „*r*“ daran hin! — Leset es! — Schreibet es noch einmal u. s. f.

Sprechet „*ni*“! Wie viele Laute? — Welchen höret ihr zuerst? — Schreibet „*n*“, aber mit einem recht langen Endstrich! — Was muß jetzt kommen, wenn es „*ni*“ heißen soll? U. s. f.

* Auf diese Weise werden auch die Silben „*mi*“ und „*ri*“ noch vorgesprochen, zerlegt, geschrieben und gelesen, dann sieht man das Geschriebene durch. Diktirt werden die sechs Silben „*in, im, ir, ni, mi, ri*“ in verschiedener Reihenfolge so oft und viel Mal, bis die Schüler einige Sicherheit darin errungen haben.

Aufgaben zur stillen Beschäftigung.

1. Die Schüler schreiben die genannten sechs Silben mit Kreide an die Tafel unter Leitung eines Uebungsgehülfen. Ein Schüler nach dem andern schreibt der Reihe nach eine Silbe rc.

2. Die Schüler schreiben die Silben von der Wandtafel ab und zwar eine ganze Zeile lauter *in*, eine ganze Zeile lauter *im* u. s. f.

3. Ein Uebungsgehülfe diktirt den besseren Schülern die Silben in verschiedener Reihenfolge, während ein anderer Uebungsgehülfe die schwächern Anfangsschüler an der Wandtafel versammelt, und sie im Schreiben dieser Silben übt, indem er die Buchstaben theils vorschreibt, theils diktirt u. s. f.

NB. Viele Uebung ist Hauptsache.

Sechste Schreiblesestunde.

Schreiben und Lesen der Buchstaben: *n, m, r* — mit den übrigen bekannten Stimmlauten.

Noch mehr Mannigfaltigkeit kann in die Uebung dieser drei Mitlaute gebracht werden, wenn der Lehrer sie auch mit den früher geübten Stimmlauten zu Silben verbinden läßt, indem er sie bald vor, bald nach denselben zum Lesen und Schreiben aufstellt.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Wo steht die Schultafel? K.: An der Wand.

L.: Wie heißt das erste Wörtchen, womit du soeben angefangen hast zu antworten? K.: „*an*“.

L.: Dieses Wort wollen wir schreiben. Welchen Buchstaben müssen wir zuerst machen? K: Den Buchstaben „*a*“.

L.: Und welches Lautzeichen müssen wir beifügen? K.: das Lautzeichen „*n*“.

L.: Sprechet nun zuerst „*a*“-lang oder gedehnt aus, und höret dann mit dem Zungenlaut „*n*“ auf! K.: *a* — *'n*.

L.: Jetzt etwas kürzer! K.: *„an“*.

L.: Schreibet das Wörtchen *„an“* dreimal!

L.: Nun wollen wir den Zungenlaut *„n“* vor den Buchstaben *„a“* setzen. Haltet den Zungenlaut ein wenig länger aus! K.: *„n“*.

L.: Jetzt noch einmal; aber höret mit dem Laut *„a“* auf! K.: *'n—a.*

L.: Kürzer! K.: *„na“*.

L.: Schreibet jetzt die Silbe *„na“* dreimal! —

Und so noch: *in, en, an, on, un; na, nä, ne, ni, no, nä, nu, nü; neu, nei.* — *im, um, am, em, üm, öm, äm;* — *ma, mo, mu, mä, mö, mi, me, mei, mai, mau.* — *ur, or, ir, er, ar, är, or, ör, ur, ür;* — *ra, re, ri, ro, ru, rä, rö, rü, rau.*

Aufgaben zur stillen Beschäftigung.

1. Schreiben der Buchstaben: *a, ä, e, i, o, ö, u, ü*; und: *n, m, r* — auf die Wandtafel unter Leitung eines Uebungsgehülfen.

2. Schreiben der Silben, welche mit obigen Lauten gebildet werden können.

NB. Recht tüchtig geübt, ehe man weiter geht.

Siebente Schreiblesestunde.

Vergleichung der Druckbuchstaben mit den Buchstaben der Elementarschrift.

Die Schüler bekommen jetzt das Elementarbüchlein in die Hände. Das giebt ein kleines Kinderfest. Der Lehrer schlägt einem jeden Schüler die Seite 1 des Büchleins auf, und sagt ihnen, daß sie nun auch im Büchlein lesen dürfen. Er läßt nun die Laute *i, n, m, r* (aber nicht *en, em, er*, sondern die reinen Laute *'n, 'm, 'r*), dann die Silben *in, im* u. s. f. gewissermaßen taktmäßig, theils im Chor (alle Kinder), theils einzeln lesen. Jede Zeile kann drei, vier bis zehn Mal gelesen werden. Es ist zugleich auch die erste Uebung im Nachzeigen, das ohnehin anfangs die Geduld des Lehrers ziemlich in Anspruch nehmen wird. Haben die Schüler die Seite 1 mehrmals (wenn sie es auch dadurch auswendig lernen, so hat das nichts zu sagen) gelesen und sich dadurch eine erträgliche Fertigkeit hierin erworben; so wird zur Druckschrift übergegangen. Der Lehrer sucht jedem einzelnen Schüler Seite 1 der Druckschrift im Elementar-Büchlein auf, zeigt bei dieser Gelegenheit den Kindern auch, wie man in den Büchern die Blätter umwendet*), giebt ihnen eine

*) nämlich, daß man die Blätter der Bücher oben am Ecke des Blattes sachte anfaßt 2c. Das Befeuchten der Finger beim Umblättern darf durchaus nicht geduldet werden.

ihrer Fassungskraft angemessene Belehrung über die Druckschrift, und läßt die Druckbuchstaben mit den Buchstaben der Elementarschrift vergleichen. Die Aehnlichkeit ist bei den ersten acht Buchstaben übrigens so groß, daß sich der Unterschied fast einzig auf den Mangel der Anfangs- und Endstriche der Druckbuchstaben beschränkt. Seite 1 der Druckschrift wird dann (mit Ausschluß der drei untersten Linien recht oft gelesen. Jede Zeile anfangs 5—10 Mal und wohl noch öfter; denn das Lesen ist eine Fertigkeit, und Fertigkeiten werden nur durch Uebung errungen. Eine Seite hundert Mal lesen, fördert die Lesefertigkeit mehr, als 100 Seiten nur Ein Mal lesen; und ist auch leichter. Es kommt beim Lesenlernen nicht auf die Masse und den Umfang des Lesestoffes, sondern auf die Uebung an. Also: Noch einmal, noch einmal, noch einmal u. s. f.

Beispiel des Lehrverfahrens. *)

L.: Sehet, da sind andere Buchstaben, als ihr bisher geschrieben habet. Dieß sind keine Schreibbuchstaben. Wisset ihr, wie man diese Buchstaben heißt? — Das sind Druckbuchstaben. Saget: „Druckbuchstaben!" — Die Bücher, aus denen man liest, sind meistens nicht geschriebene Bücher, sondern gedruckte. Der Buchdrucker druckt die Bücher. Wer druckt die Bücher? — Saget es nach: „Der Buchdrucker druckt die Bücher!" — Er hat da viele Tausend so ganz kleine Buchstaben von Blei; diese Buchstaben setzt er zusammen auf einem Brett, und macht sie fest, damit sie nicht aus einander fallen. Dann werden die Buchstaben mit Buchdruckerschwärze schwarz gemacht. Und dann druckt man nur einen Bogen Druckpapier darüber her und dann ist ein ganzer Bogen auf Einmal gedruckt. **) — Wer druckt die Bücher? — Die Bücher werden dann vom Buchbinder eingebunden. Was thut der Buchbinder? — der Buchdrucker? — Zum Drucken hat man ein besonderes Papier, das Druckpapier. Auf das Druckpapier kann man nicht schreiben; es fließt, weil es nicht geleimt ist. Es ist auch nicht so stark, wie das Schreibpapier. Ihr müsset daher recht Acht geben auf eure Büchlein, daß sie nicht zerreissen. Warum sollet ihr auf eure Büchlein Acht geben? —

Aber jetzt wollen wir wieder zu unsern Buchstaben. Wie heißt man diese Buchstaben, weil sie gedruckt sind? K.: Druckbuchstaben.

L.: Ihr sollet nun auch „Gedrucktes" lesen lernen. Diese Buchstaben sind zwar ein wenig anders, aber ihr werdet sie doch auch bald kennen. Saget einmal, wie heißt der erste (S. 1 der Druckschrift)? K.: „i".

L.: Recht. Woran erkennt ihr ihn? — Wie heißt der zweite? — Woran erkennt ihr ihn? K.: Er hat einen Grundstrich und oben rechts ein eckiges Häcklein.

L.: Das gedruckte „r" hat somit eine große Aehnlichkeit mit dem euch bekannten Er-zeichen.

---

*) Es wird vorausgesetzt, der Lehrer habe bereits gethan, was oben gesagt ist; das Beispiel des Lehrverfahrens bezieht sich daher bloß auf die Bekanntmachung mit der Druckschrift.

**) Wenn der Lehrer einige Lettern bei Handen hätte, könnte er es den Schülern anschaulich machen. Bei jedem Buchbinder kann er dergleichen bekommen.

L.: Wie heißt der dritte? K.: „a“.

L.: Woran erkennt ihr ihn? K.: Er hat zwei Grundstriche, die oben zusammengehängt sind.

L.: Wie heißt der vierte? K.: „o“.

L.: Woran erkennet ihr ihn? K.: An der fast länglich runden Gestalt.

L.: Wie heißt der fünfte, welcher aus zwei Grundstrichen, die unten durch ein kleines Haarstrichlein zusammenhängen, besteht? K.: „u“.

L.: Wiederholet jetzt die fünf ersten Buchstaben! K.: i, e, a, o, u.

L.: Jetzt kommen noch drei Buchstaben, über die noch ein ganz kleines Lautzeichen gedruckt ist. Wie heißt dasselbe? K.: Es steht jedes Mal ein ganz kleines „e“ über denselben.

L.: Wenn ihr bisher aus dem Stimmlaut „a“ den Umlaut „ä“ machen wolltet, so machtet ihr bloß zwei Strichlein auf das „a“.

Beim Drucken kommt ein kleines „e“ darüber. Ihr werdet nun die drei letzten Buchstaben der ersten Linie lesen können! K.: ä, ö, ü.

L.: Leset nun auch die zweite Linie! K.: a, e, i, o, u, a, ä, o, ö, u, ü.

L.: Jetzt die dritte! K.: e, ä, e, ö, i, ü, a, o, u, i, e.

L.: Ich will sehen, ob ihr auch die vierte und fünfte Linie lesen könnet! K.: au, ai, ei, eu, au, äu, eu, ei; ia, io, iu; eu, ai, äu.

L.: Wie nennt man diese Stimmlaute, weil jedesmal zwei zusammen gehören? K.: Doppellaute.

L.: Nun wollen wir weiter gehen. Hier stehen (Seite 1, Nro. 2) wieder drei neue Buchstaben in der Mitte. Wie heißt der erste? K.: *'n*.

L.: Woran erkennet ihr ihn? K.: Er hat zwei Grundstriche, die oben zusammengehängt sind.

L.: Wie heißt der zweite? K.: *'m*.

L.: Woran erkennet ihr ihn? K.: Er hat drei Grundstriche, die oben zusammengehängt sind.

L.: Wie heißt der dritte? K.: *'r*.

L.: Woran erkennet ihr diesen? K.: Er hat einen Strich, und oben —

L.: Und oben einen Punkt statt eines halben Grundstriches. Also auch der ist leicht zu erkennen! — Leset jetzt diese drei Buchstaben noch einmal! K.: ***m, n, r.***

L.: Leset jetzt auch die erste Zeile unter diesen drei Mitlauten! K.: ***in, an*** rc.

L.: Die Buchstaben sind zwar hier nicht zusammengehängt, weil sie keine Anfangs- und Endstriche haben; denn die Druckbuchstaben werden zusammen gesetzt, nicht geschrieben. Aber die Buchstaben, welche zusammen gehören, stehen immer ganz eng beisammen! — Leset jetzt noch einmal die erste Zeile! — Du allein! — Du auch allein! — Wer will jetzt die nämliche Zeile lesen? — Nun so leset zusammen, wenn ihr alle lesen wollet! — Jetzt die zweite Zeile! — Du! — Du! — rc. So fort bis „*me*“. Und so auch noch Nro. 3, S. 2!

Aufgaben zur stillen Beschäftigung.

1) Die Schüler lesen in der Stille zuerst die fünf ersten Linien der lithographirten Elementarschrift, und schreiben sie dann zwei- bis dreimal ab.

2) Nun lesen sie auch (etwa eine Viertelstunde lang, das Gedruckte Seite 1 und 2, Nr. 1, 2 und 3 im Elementarbüchlein, und schreiben dann in mehreren Pensen die Druckschrift ab, indem sie dieselbe in die Elementarschrift übersetzen. Der Uebungsgehülfe oder auch zwei leiten diese Uebungen der stillen Beschäftigung, namentlich das Uebersetzen der Druckbuchstaben in Elementarschrift.

Achte Schreiblesestunde.

Schreiben und Lesen der Buchstaben: *v, w, k, z.*

Der Lehrer entwickelt diese Mitlaute in Wörtern, die er, wie dieß in der dritten Sprechübung geschehen ist, in passenden Redensarten am Schlusse ergänzen läßt, oder er spricht eine Silbe, etwa „*av*" (Aff') vor, läßt dieselbe nachsprechen, zergliedert dann diese Silbe in ihre Laute „*a*" und „*v*" und giebt dann Anleitung zum Schreiben des „*v*". Das Lehrverfahren ist schon aus den vielen vorausgegangenen Beispielen ersichtlich; und noch mehr ausgeführte Beispiele wären gewiß eine überflüssige Weitschweifigkeit, da im Grunde immer dieselbe Lehrweise wiederholt werden muß. Wir geben daher bloß einige Winke über das Beschreiben der Buchstabenformen. (Siehe S. 2 des Elementarbüchleins).

v.

„Haarstrich, Grundstrich, Haarstrich bis an die obere Linie! — Jetzt oben links gefahren und ein ganz kleines Ringlein gemacht mit einem Haarstrich!" — Noch einmal ꝛc.

w.

„Haarstrich, Grundstrich, Haarstrich ganz hinauf, Grundstrich, wieder Haarstrich ganz hinauf und oben das Ringlein daran!" — Noch einmal ꝛc.

k.

„Haarstrich, Grundstrich! — Jetzt haltet! — Wo ist die Mitte des Grundstriches? — Machet nun von Oben einen Haarstrich bis zu diesem Mittelpunkt! — Von diesem Mittelpunkt jetzt einen schiefen Strich abwärts! — Noch einmal! — Jetzt erst auch den Endstrich unten!" —

z.

„Haarstrichlein, auf der obern Linie einen wagrechten Strich! — Einen schiefen Strich abwärts! — Einen wagrechten Strich auf der untern Linie! — Jetzt den Endstrich! — (Siehe S. 2 des Elementarbüchleins.)

Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung.

1. Die Buchstaben *v*, *w*, *k*, *z* werden so oft geschrieben, bis es ordentlich geht. Eine ganze Zeile lauter *v*, eine ganze Zeile oder auch 2—3, lauter *w*, u. s. f. Schwächere Schüler müssen diese Buchstaben immer zuerst an die Tafel machen, wobei man ihnen den Zug besser zeigen kann.

2. Verbinden dieser Buchstaben mit der bekannten Lautreihe, z. B. *iv*, *av*, *ev*, *ov*, *uv*; *uv*, *ov*, *av* ꝛc., *iw*, *ew* u. s. w.

3. Diktiren sämmtlicher Buchstaben, die jetzt gelernt worden sind, in der Reihe und außer der Reihe! —

4. Diktiren verschiedener Silben, die aus den bekannten Buchstaben zusammengesetzt sind.

5. Abschreiben der Seite 2 und 3, Nr. 4—6 im Elementarbüchlein.

6. Abschreiben dieser Aufgaben im Elementarbüchlein; denn häufiges Wiederholen ist sehr zu empfehlen.

Neunte Schreiblesestunde.

Vergleichung der Druckbuchstaben „v, w, k, z“ mit den Elementarbuchstaben „*v*, *w*, *k*, *z*.“

Bei diesen Buchstaben ist zwar der Unterschied in der Form etwas größer, doch lassen sich Aehnlichkeiten auffinden, namentlich bei „v“, „w“ und „k“, denen hauptsächlich die Anfangs- und Endstriche fehlen. Lehrverfahren und Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung sind ganz wie in den vorhergehenden Uebungen. Hier wird nun auch die erste Lesetabelle *) gebraucht, welche Stoff zur Uebung des Bisherigen darbietet. Die Silben und Wörter der Tabelle werden vorwärts und rückwärts, in und außer der Reihe geübt und dienen zugleich auch zur Uebung im Uebersetzen der Druckschrift in

*) nämlich des Verfassers: XVI. Wandtafeln für den ersten Schreib- und Leseunterricht in Elementarschulen ꝛc. Stuttgart bei Carl Mäcken. 2 fl. oder 1 Rthlr. 5 Ngr.

Elementarschrift, wie zu den Leseübungen, welche von einem Uebungsgehülfen als stille Beschäftigung geleitet werden.

Zehnte Schreiblesestunde.

Uebung im Schreiben und Lesen dreilautiger Wörter.

Unter dreilautigen Silben oder Wörtern sind solche zu verstehen, welche am Anfange und Ende einen Mitlaut und in der Mitte einen Stimmlaut oder Doppellaut haben, wie z. B. „*mir*, *man*, *kor*, *rok*, *maur*, *neun*" u. s. f. Die Doppellaute „*au*, *ai*, *ei*, *eu*" werden als einfache Laute betrachtet, die man einsilbig ausspricht, obgleich sie in der schriftlichen Darstellung zwei Buchstaben fordern. Zu lernen giebt es in dieser Uebung eigentlich nichts Neues, denn es kommen weder neue Buchstaben, noch neue Laute vor. Die ganze Uebung ist gewissermaßen nur eine Wiederholung und festere Begründung des Bisherigen. Wir stellen die Uebung im Schreiben und Lesen dreilautiger Wörter indeß doch als eine besondere Uebung auf, um einerseits im Anfange die Reihenfolge der Uebungen möglichst lückenlos erscheinen zu lassen, und andererseits, weil diese Uebung wirklich eine Steigerung der früheren ist.

Ueber das Lehrverfahren ist zu erinnern: der Lehrer diktirt Wörter wie „*mir*, *nur*, *vor*" u. s. f. und läßt dergleichen Wörter abschreiben. Im Elementarbüchlein werden Seite 3, Nr. 6 der Druckschrift die sechs Linien tüchtig geübt und abgeschrieben.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Schreibet das Zeichen des Stimmlautes „*i*" auf eure Schiefertafel! — Setzet jetzt auch den Lippenschluß *'m* vor das „*i*"! Verbindet aber beide Buchstaben mit einem Haarstrich! Sprechet nun beide Laute zusammen, auf einmal aus! K.: *mi*.

L.: Wie lautet der Wirbellaut? K.: *'r*.

L.: Schreibet das Zeichen dafür hinter die Silbe „*mi*," und verbindet es durch ein Haarstrichlein mit dem „*i*"! — Wie lauten nun diese drei Zeichen zusammen? K.: *mir*.

L.: Wer weiß eine Redensart anzugeben, worin das Wort „*mir*" vorkommt? K.: die Mutter gibt mir einen Apfel.

L.: Schreibet dieses Wort drei Mal!

Uebungsaufgaben zur Selbstbeschäftigung.

1. Lesen der Wörter auf Seite 3, Nr. 6 des Elementarbüchleins von „*mir*" bis „*kar*", desgleichen Uebungen an der Tabelle I.

2. Abschreiben der Wörter aus dem Elementarbüchlein, Seite 3, Nr. 6, jedes Wort dreimal.

3. Diktiren dieser Wörter durch einen Uebungsgehülfen.

Elfte Schreiblesestunde.

Schreiben und Lesen der Laute: *l, t, b, d, h, ch.*

In dieser Uebung werden die Schüler mit den sogenannten Oberlängen der Buchstaben bekannt gemacht. Die Buchstaben selbst sind so leicht zu schreiben, daß man in dieser Hinsicht auf keine Schwierigkeiten stößt. Das Lehrverfahren ist dasselbe, wie in den frühern Uebungen: es wird ein Wort, in dem der betreffende Laut vorkömmt, aus einem Satze gehoben, vorgesprochen, nachgesprochen, in seine Laute zerlegt, dann der neue Buchstabe zuerst einzeln vorgezeichnet, beschrieben und nachgeschrieben und endlich zu Silben verbunden und schreibend und lesend eingeübt. Ueber das Einzelne bemerken wir noch Folgendes:

1. Da der Buchstabe *l* in der Elementarschrift keinen Anfangsstrich hat, so muß man ihn, wenn er nach einem Buchstaben, der keinen Endstrich hat, mittelst eines kleinen Haarstrichleins (Verbindungsstrich) mit dem vorangehenden verbinden. Das Nämliche gilt auch von den Buchstaben *b, t, h, ch,* z. B. *ol, ob, oh, och.* Indessen kann man auch dem *o* einen Endstrich geben, wie dem lateinischen o.

2. Die Laute *t* und *d* sind als Auslaute, und wenn man sie einzeln angeben läßt, in der Aussprache kaum oder gar nicht zu unterscheiden; wohl aber kann man sie als Anlaute leicht unterscheiden, z. B. „da" und „ta", „die und „ti", „du" und „tu". Wenn nun diktirt wird, so setzt man immer noch die nähere Bestimmung „hart", „weich" hinzu, z. B. „schreibet ein weiches d!" — „ein hartes t!" — Uebrigens muß auf den Unterschied von „hart" und „weich" in der Aussprache jetzt (früher war es noch nicht nöthig) beim Auffinden dieser Laute aufmerksam gemacht werden. Z. B.

L.: Sprechet „*tor*"! — „das Thor ist zugeschlossen." — Was für einen Laut höret ihr zuerst, wenn ihr „*tor*" sprechet? —

Sch.: Den Laut „*t*".

L.: Ich will euch nun zeigen, wie man das Zeichen für diesen Laut macht. Sehet, das ist ganz leicht! Man macht zuerst ein *l* und dann oben ein kleines wagrechtes Strichlein durch! — Schreibet nun diesen Laut auch! — Wie heißt

dieser Laut? — Wenn ihr aber *„tor“* schreiben wollet, was für Buchstaben müsset ihr noch weiter machen?

Sch.: Ein *„o“* und dann ein *„'r“*.

L.: Recht, nun so schreibet es! — Wie heißt es jetzt? — Schreibet das nämliche Wort noch einmal! — Sprechet: *„tan.“* Wisset ihr, was eine Tann' ist?

Sch.: Ein Baum im Wald.

L.: Was für einen Laut höret ihr zuerst, wenn ihr sprechet *„tan“?* — Recht, ein *'t!* — Schreibet es! — Was muß weiter kommen, wenn es heißen soll *„tan“?* Und nach dem *„a“?* — Schreibet es? —

„Da ist ein Buch!“ — Was habe ich gesagt? — Wie hat das erste Wort geheißen? — Sprechet es noch einmal! —

Sch.: „Da.“

L.: Was für einen Laut höret ihr zuerst, wenn ihr saget *„da“?*

Sch.: Den Laut *„'t“*.

L.: Allerdings. Aber gebet recht Acht, ich spreche jetzt (möglichst weich): *„da“* und jetzt (sehr stark): *„ta“* — Findet ihr zwischen beiden Lauten nicht einen kleinen Unterschied? — Sprechet jetzt *„da“* und *„ta“!*

Sch.: *„da“* — *„ta.“*

L.: Bemerket ihr einen Unterschied? — Wenn ich sage *„da“*, so spreche ich den Laut *„d“* ganz weich aus; spreche ich aber *„ta“*, so spreche ich den ersten Laut *„t“* ganz stark und scharf oder hart aus. Es gibt also ein weiches *„d“* und ein hartes. Wie vielerlei *„t“* kann man unterscheiden?

Sch.: Zweierlei, ein hartes und ein weiches.

L.: Gebet nun Acht, wie ich den Laut *„t“* in den Wörtern, die ich euch jetzt vorsagen will, ausspreche: *„du“!* Wie habe ich den Laut ausgesprochen? — *„tu“!* Wie habe ich da den ersten Laut ausgesprochen? — *„tann“!* — *„dann“* — *„dir“* — *„thür“* — *„thier“* — *„dach“* — *„tach“* u. s. f. Nun ich sehe, daß ihr unterscheiden könnet, ob ein Laut hart oder weich gesprochen wird. Wie viele *„t“* können wir unterscheiden?

Sch.: Zwei, ein hartes und ein weiches.

L.: Für diese zwei Laute hat man auch zwei besondere Zeichen. Das *„t“*, welches ihr schon schreiben könnet, ist das harte. Was für ein *„t“* ist das, was ihr so eben geschrieben habet?

Sch.: Das harte.

L.: Nun will ich euch auch noch das weiche *d* vorzeigen. Auch dieses ist ganz leicht. Man macht zuerst ein *o* und recht nahe daran hin (aber ganz nahe) ein *l*, so wie dieß: *d*. — Das ist das weiche *„d“*. — Wie heißt dieß Zeichen? — Was für ein *„d“* ist es! Ein hartes oder weiches? — Wie macht man das weiche *„d“?*

Sch.: Zuerst ein *„o“* und dann ein *„l“* ganz nahe daran hin.

L.: Schreibet nun auch ein weiches *„d“!* — Wie müsset ihr es machen? Noch eines rc. Schreibet jetzt *„du“* — *„da“* — *„dan“* — *„dir“!* — Aber schreibet jetzt auch *„ta“* — *„tan“* — *„tir“* — *„der“* — *„ter“* u. s. f.

L.: Wenn das *„d“* im Anfange eines Wortes vorkommt, so kann man es hören und unterscheiden, ob es hart oder weich ausgesprochen wird. Wenn es aber am Ende eines Wortes vorkömmt, so läßt es sich nicht so leicht unterscheiden, ob es hart oder weich ist. Ich will es euch aber für jetzt immer noch

sagen, was für ein „*d*“ ihr jedesmal am Ende der Wörter, die ich euch zum Schreiben vorspreche, machen sollet.

U. s. f. Die andern Laute entwickelt und behandelt.

Uebungsaufgaben zur Selbstbeschäftigung.

1. Die Schüler schreiben die Elementarschrift Seite II. der Handfibel, erste, zweite und dritte Linie einige Mal ab.

2. Ein Uebungsgehülfe läßt die ungeschicktern Schüler die neuen Buchstaben an der Wandtafel mit Kreide schreiben und zeigt ihnen dieselben so lange vor, bis es geht, während dem ein anderer Uebungsgehülfe den übrigen Schülern Silben und Wörter aus der Handfibel S. 3, Nr. 7 diktirt.

Zwölfte Schreiblesestunde.

Vergleichung der Druckbuchstaben l, b, t, d, h, ch mit der Elementarschrift: *l, b, t, d, h, ch.*

Die Vergleichung der Druckschrift mit der Elementarschrift dient zugleich auch zur festern Einprägung und bestimmten Auffassung der Buchstabenformen selbst. Die Aehnlichkeit ist auch bei den hier zur Vergleichung kommenden Formen so groß, daß die Sache in wenigen Minuten kann abgethan werden. Nur die Lautzeichen „b“ und „d“ der Druckschrift werden von den Schülern leicht verwechselt, und fordern darum eine genaue Beschreibung und bestimmte Auffassung. Das „b“ kann man nach seiner Form und seinen Theilen auffassen lassen als ein „l“, das auf der rechten Seite einen Bogen hat, sein senkrechter Strich ist länger, als sein gebogener Strich. Das „d“ hat auch einen senkrechten Strich und einen gebogenen; aber der gebogene Strich ist länger, als der senkrechte, denn er geht über den senkrechten hinaus. Oder man kann beide Buchstaben auch als ein „o“ auffassen lassen, und zwar: das „b“ als ein „o“, das oben einen geraden oder senkrechten (und gespaltenen) Strich hat; das „d“ als ein „o“, das einen krummen (linkschiefen) Strich hat. Die erstere Beschreibung scheint die einfachere zu sein. — Wenn der Lehrer diese Druckbuchstaben (in Frakturschrift) an die Tafel zeichnen kann, so werden die Schüler die Form bestimmter auffassen. Es wird die zweite Lesetabelle aufgestellt, und an dieser die Aehnlichkeit und Verschiedenheit der Buchstabenformen gezeigt, abgefragt und geübt. Die Aehnlichkeit und Verschiedenheit zwischen „b“ und „h“ muß ebenfalls besonders bemerklich gemacht werden. Leitet man die Schüler schon

bei der ersten Vergleichung an, Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten der Buchstabenformen scharf und genau in's Auge zu fassen; so wird man später desto ungehinderter fortfahren können. Also: „Nur die erste Vergleichung recht sorgfältig, scharf, genau und umständlich angestellt.

Sind die sechs Druckbuchstaben: „l, b, t, d, h, ch", sowohl mit den Elementarbuchstaben „*l*, *b*, *t*, *d*, *h*, *ch*", als auch unter sich gehörig verglichen, unterschieden und an der Lesetabelle lesend geübt worden, so beginnt die Leseübung in der Handfibel Seite 3, Nr. 7, 8 und 9. — Jede Zeile wird 5—6 Mal theils einzeln, theils im Chor gelesen, und so oft wiederholt, bis es ordentlich geht.

Seite 4, Nr. 8 enthält sechs Linien einsilbiger Wörter mit reinen Stimmlauten und einigen Umlauten. Diese werden in einer andern Stunde, wenn nämlich das Vorausgegangene ordentlich geht, besonders geübt, und ebenfalls so oft wiederholt, bis sie den Kindern ziemlich geläufig sind. Das nämliche gilt von den sechs Linien dreilautiger Wörter mit Doppellauten, S. 4, Nr. 9.

Uebungsaufgaben zur Selbstbeschäftigung.

1. Ein Uebungsgehülfe läßt auf der zweiten Lesetabelle die schwächern Schüler die Druckbuchstaben vergleichen, zeigen, angeben, unterscheiden, während die übrigen Schüler in der Stille im Elementarbüchlein lesen.

2. Die Schüler übersetzen die Druckschrift in Elementarschrift, indem sie aus dem Büchlein (S. 3, Nr. 7, und S. 4, Nr. 8 und 9) die Buchstaben, Silben und Wörter abschreiben. Ein Uebungsgehülfe sieht der Reihe nach bei jedem einzelnen Schüler nach, ob die Uebersetzung richtig ist.

3. Es wird den Schülern immer bestimmt, welche und wie viele Linien sie aus dem Büchlein oder von der Tabelle übersetzend abzuschreiben haben.

Dreizehnte Schreiblesestunde.

Schreiben und Lesen der Buchstaben: *f*, *s*, *f*, *sch*.

Wir lassen jetzt die Buchstaben mit Ober- und Unterlängen folgen, weil sie einen natürlichen Uebergang zu jenen mit bloßer Unterlänge bilden. Die zunächst vorhergegangenen Buchstaben fingen an der obersten (punktirten) Linie an; die nun folgenden fangen auch

an der obersten Linie an, gehen aber bis zur untersten. Das Lehrverfahren ist dasselbe, wie in den frühern Uebungen: es wird ein Wort vorgesprochen, z. B. „*so*", auf den ersten Laut aufmerksam gemacht, und dann derselbe vorgeschrieben, beschrieben und nachgeschrieben. Da die Buchstaben *s*, *s*, *sch*, keine Anfangs- und zum Theil auch keine Endstriche haben, so wird der Verbindungsstrich angewendet, wie Seite 3, Linie 1 und 2 von unten zu ersehen ist. Im Besondern ist zu dieser Uebung noch Folgendes zu bemerken:

1. Für den Laut „ſ" haben wir zwei Lautzeichen (Buchstaben), das lange „ſ" und das kurze oder End-Eß „s". Die Schüler werden hierauf aufmerksam gemacht, und sie müssen sich folgende Rechtschreibregeln merken:

a. Am Anfange einer Silbe schreibt man ein langes „ſ";

b. Am Ende einer Silbe schreibt man ein kurzes „s".

Man kann das „*s*" vorderhand noch das kurze „s" heißen, da es sich in der Elementarform wirklich nur dadurch vom langen „ſ" unterscheidet, daß es kürzer ist.

2. Für den Laut „f" haben wir ebenfalls zwei Buchstaben, nämlich „f" und „v". Man kann jenes ebenfalls das lange „f" und dieses das kurze „v" nennen, weil im Laute (denn der Name „ef" und „ve" oder „vav" oder „vau" darf hier noch nicht vorkommen, sondern es muß immer der reine Laut „'f" „v'" angegeben werden), wirklich kein Unterschied hörbar ist. Eine Rechtschreibregel über den Gebrauch von „f" oder „v" möchte hier wohl noch zu früh sein, und der Lehrer thut am besten, wenn er den Kindern beim Diktiren solcher Wörter, in denen der Laut „*f*" vorkommt, geradezu jedesmal sagt, ob sie ein langes oder ein kurzes „'f" („v") schreiben sollen. Schreibt ein Kind beim Diktirtschreiben etwa „*visch*" anstatt „*fisch*", oder „*fon*" anstatt „*von*", so ist dieß — vorausgesetzt, der Lehrer habe dem Schüler nicht gesagt, ob er ein langes oder kurzes „f" machen soll — eigentlich kein Fehler; denn das Kind hat lautrichtig geschrieben, d. h. alle Laute geschrieben, die im Worte gehört werden; und mehr als Lautrichtigkeit kann man auf dieser Stufe noch nicht verlangen. Diese Bemerkung gilt auch in Beziehung auf die Verwechselung der Buchstaben *d* und *t*, *b* und *p*, in sofern sie als Auslaute stehen und durch die Aussprache nicht können unterschieden werden.

3. Wie wir auf der einen Seite für Einen und denselben Laut z. B. für „f" zwei besondere Zeichen haben, so haben wir auf der

andern Seite für einen (jetzt) eigenthümlichen Laut, nämlich für den Laut „ſch“ kein eigenes Zeichen, und müssen den einfachen Laut „ſch“ durch Zusammensetzung von drei andern Zeichen, nämlich „ſ“ und „c“ und „h“ bezeichnen. Die Kinder sind hierauf aufmerksam zu machen und sie haben sich folgende Regel zu merken:

„Wenn ein langes „'ſ“ und ein „ch'“ beisammen steht, so lautet es „ſch“.

Die Regeln müssen natürlich recht oft, mehr als hundert Mal wiederholt werden. Ich sage dieß, um dem Lehrer anzudeuten, daß es ihm gar nicht einfallen solle, ungeduldig zu werden, wenn er Etwas oft wiederholen muß. Die lieben Kinder müssen ja auch einen Buchstaben hundert Mal und hundert Mal schreiben und lesen, und — sollen immer noch eine Freude daran haben. Was man von Kindern verlangt, das darf man von einem Lehrer in doppeltem Maße fordern.

Uebungsaufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung.

Diese werden in derselben Weise angeordnet und ausgeführt, wie in den frühern Uebungen angedeutet wurde. Nur der Schreibleſestoff bietet einigen Wechsel dar, indem ein paar neue Buchstaben (*ſ*, *s*, *f*, *ſch*) dazu kommen. Daß die Uebungsgehülfen, wenn sie diktiren, ebenfalls angeben müssen, ob ein langes *f* oder ein kurzes (*v*) zu machen sei, versteht sich wohl von selbst.

Vierzehnte Schreiblesestunde.

Vergleichung der Druckbuchstaben ſ, s, f, ſch mit der Elementarschrift *ſ*, *s*, *f*, *ſch*.

Was im Allgemeinen über die Vergleichung der beiden Schriftarten in der zehnten Schreibleseübung gesagt wurde, findet auch hier beziehungsweise seine Anwendung. Stoff zur Leseübung und zur Uebung im Uebersetzen aus der Druckschrift in die Elementarschrift findet sich auf der dritten Lesetabelle Linie 1—5, sowie S. 4 und 5, Nr. 10 in der Handfibel. Lehrverfahren und Andeutungen zu

Uebungsaufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung

sind bereits vielfach und umständlich auseinander gesetzt worden.

Fünfzehnte Schreiblesestunde.

Schreiben und Lesen der Buchstaben: *j*, *g*, *p*.

Hier kommt ein neuer Mitlaut, nämlich der Hauchlaut „*j*" zur Uebung, der in den frühern Zergliederungen keine Berücksichtigung gefunden hatte. Derselbe ist zwar ein Mitlaut und nicht ein Stimmlaut; aber er hat das Eigenthümliche, daß er sich nur mit Stimmlauten und zwar nur als Anlaut verbinden läßt. Ohne Verbindung mit einem Stimmlaut kann er kaum ausgesprochen werden, und es lassen sich mit „*j*" nur die Lautreihen: *ji*, *je*, *ja*, *jo*, *ju*, bilden. Die Eigenthümlichkeit dieses Lautes wird der Lehrer am leichtesten finden, wenn er die beiden Silben „*ji*" und „*ii*" oder auch „*io*" und „*jo*", „*ie*" (zweisilbig) und „*je*" ausspricht und aufmerksam vergleicht. Auch die Schüler werden auf diese Weise zu finden vermögen, daß zwischen dem Hauchlaute „*j*" und dem Stimmlaute „*i*" ein Unterschied sei.

Der Laut „*g*" wird als Anlaut mit dem Laute „*k*" verglichen und eben so der Laut „*p*" mit dem Laute „*b*", wobei auf ähnliche Weise verfahren wird, wie in der neunten Schreibleseübung, wo beispielsweise die Vergleichung der Laute „*d*" und „*t*" behandelt ist. Die Beschreibung der Buchstabenformen unterliegt keiner Schwierigkeit. Man macht z. B. zuerst ein *i* ohne Endstrich, verlängert den Grundstrich bis zur untern Linie, biegt diesen Grundstrich links und fährt fein (leicht) aufwärts und durchschneidet den Grundstrich gerade auf der (punktirten) Linie, auf welcher die Buchstaben *i*, *n*, *m* 2c. stehen. Beim „*g*" macht man zuerst ein „*a*" ohne Endstrich und verlängert den Grundstrich auf dieselbe Weise. — Das „*p*" kann man, wie aus Seite 4 des Elementarbüchleins zu ersehen ist, auf zweierlei Art bilden, entweder mit einer gebogenen, oder mit einer geraden Linie. Der Lehrer kann die eine oder die andere Form wählen, oder auch beide. Will er den Kindern einen Grund angeben, so kann er sagen: „Am Ende eines Wortes macht man das „*p*" (die erste Form) ohne Endstrich etwas gebogen; am Anfange eines Wortes macht man aber das „*p*" (die zweite Form) mit dem Grundstrich".

Lehrverfahren und Anordnung der

Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung

sind aus den frühern Andeutungen und Ausführungen zu ersehen.

Sechszehnte Schreiblesestunde.

Vergleichung der Druckbuchstaben j, g, p, mit der Elementarschrift: *j, g, p.*

In Hinsicht auf Zweck, Lehrverfahren und Anordnung der Uebungen im Schreiben, Beschreiben, Abschreiben, Uebersetzen und Lesen gelten die früheren Beispiele und Winke. Der Lesestoff findet sich Seite 5, Nr. 11 in der Handfibel. —

Siebenzehnte Schreiblesestunde.

Uebung im Unterscheiden der harten und weichen Schlaglaute *d, t, th; b, p; g, k.*

Es ist schon oben gesagt worden, daß beim Lautiren die Buchstaben *d*, *t*, *th*, gleichlautend, *b* und *p* ebenfalls gleichlautend, und *g* und *k* (oder in manchen Gegenden „*g* und *ch*") ziemlich gleichlautend ausgesprochen werden, wenn man sie einzeln angiebt, oder wenn sie als Anlaute stehen. Beim Buchstabiren lassen sich diese Laute nun freilich leichter unterscheiden, weil man sie da nie rein, sondern immer mit einem Stimmlaute verbunden als Anlaute ausspricht, z. B. *de*, *te*, *ti*, (thi); *be*, *pe*, *ge*, *ka*. Da aber hier noch keine Buchstabennamen, sondern immer nur die reinen Laute angegeben werden sollen, so fügt man den Lauten *d*, *t*, *th*, *b*, *p*, *g*, *k* statt eines Stimmlautes ein Wort als nähere Bestimmung bei, um sie von einander zu unterscheiden, nämlich:

d heißt das „weiche *d*'"
t heißt das „harte *t*'"
th heißt das „gehauchte *t*'"
b heißt das „weiche *b*'"
p heißt das „harte *p*'"
g heißt das „weiche *g*'"
k heißt das „harte *k*'"
(*ch* heißt das „gehauchte *g*'", wo „*g*" wie „*ch*" gesprochen wird).

Bei Silben, in welchen die sechs Laute, die man Schlaglaute nennt, als Anlaut vor einem Stimmlaute vorkommen, kann man immer schon durch die weichere oder schärfere Aussprache unterscheiden, ob der Schlaglaut ein harter oder ein weicher sei; und die Schüler müssen daher gewöhnt werden, auf diesen Unterschied zu achten. Zu diesem Zwecke wird nun eine besondere Lehrstunde ver-

wendet, um durch Zusammenstellung der harten und weichen Schlaglaute die Sache anschaulicher zu machen. Man kann die Uebungen im Unterscheiden in drei Abschnitten durchnehmen, nämlich:

a. als reine Sprechübung ohne Schreiben und Lesen, wobei hauptsächlich das Ohr des Schülers in Anspruch genommen wird. Der Lehrer spricht Wörter vor, in welchen ähnliche Schlaglaute als Anlaute vorkommen, und fordert die Schüler auf, bloß auf den ersten Laut (den Anlaut) des Wortes zu achten und dann anzugeben, ob er hart oder weich ausgesprochen werde, z. B. *du*, *thu*, *dan*, *tan*, *yar*, *kar*, *bein*, *pein*, *gus* (Guß), *kus* (Kuß), *bar*, *par* (Paar) *pas*, *bas*, *dürr*, *thür*; *gasse*, *kasse*, *golle*, *kohle*, *gut*, *kutte*, *gaul*, *kaul*, *bak*, *pak*, *garten*, *karten* u. s. f.

b. als Sprechübung und Schreibübung, wobei nebst dem, daß die Laute in vorgesprochenen Wörtern unterschieden werden müssen, auch eine Uebung im Schreiben Statt findet, indem die vorgesprochenen Laute und Silben auch Diktando geschrieben werden. Als Stoff zu diesen Diktirübungen dienen die Silben und Wörter der Wandtabelle. Es wird den Kindern gesagt, daß man außer dem weichen „*d*“ und harten „*t*“ auch noch ein drittes habe, nämlich das gehauchte „*th*“. Kommt ein Schlaglaut am Ende einer Silbe als Auslaut vor, so kann man denselben entweder durch besonders hervorgehobene weiche oder harte Aussprache unterscheiden lassen, oder auch geradezu angeben, ob ein harter oder weicher Laut geschrieben werden müsse.

c. als Leseübung, wobei theils die vierte Tabelle, theils die an die Tafel geschriebenen Wörter, theils das von den Schülern selbst Geschriebene benützt werden. Die acht Linien der Tabelle werden von jedem Schüler einzeln gelesen und dann im Chor. Eine Zeile kann 10—20 Mal unmittelbar nach einander gelesen werden; denn es handelt sich um reine richtige Aussprache und Unterscheidung der Laute, und das will geübt sein. Wenn aber jedes einzelne Kind die nämliche Linie einzeln gelesen hat (— hat man 30—40 Anfangsschüler, so mag auch 30—40 Mal die nämliche Linie gelesen werden —); so begnügt man sich damit, auch wenn die Unterscheidung noch nicht so genau sein sollte, wie es der Lehrer wünschen möchte. Nach und nach wird es sich schon geben und die Gelegenheit dazu kommt noch tausend Mal.

Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung.

1. Ein Uebungsgehülfe, der aber im Stande sein muß, die im Anlaute stehenden harten und weichen Schlaglaute gut zu unterscheiden und auszusprechen, wiederholt die Uebungen im Lesen an der Tabelle; ferner diktirt er den Schülern folgende Wörter und Silben: du, thu, dan, than, gar, kar, bein, pein, kus, gus, par, bar, dein, tein, bak, pak, bog, bok, paß, bas, gaul, kaul, der, ther, dir, thür, thor, loth, noth, that.

2. Die Schüler lesen still das Geschriebene; ein Uebungsgehülfe läßt die Schüler der Reihe nach einzeln in der Stille die hieher gehörigen Silben und Wörter der vierten Tabelle lesen.

Achtzehnte Schreiblesestunde.

a.

Dehnung der Silben durch Verdoppelung der Stimmlaute: *aa, ee, oo, ie.*

Die Schüler haben schon durch die frühern Sprechübungen (siehe die vierte Sprechübung) einen vorläufigen Begriff von Dehnung und Schärfung erhalten. Sie werden nun darauf aufmerksam gemacht, daß man diese Dehnung oder das Lang-Aussprechen der Silben auch im Schreiben zu bezeichnen pflege und darum die Dehnungszeichen auch kennen lernen müsse u. s. f. — Da eigentlich nur die Stimmlaute lang gesprochen werden können, so ist die Verdoppelung der Stimmlaute ein sehr nahe liegendes Mittel, die Dauer oder Dehnung derselben zu bezeichnen. Wir beginnen daher die Belehrungen über die Dehnungszeichen mit diesen, rechnen jedoch hieher auch das „*ie*", welches die Schüler als Stellvertreter eines doppelten „*ii*" ansehen mögen.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Kinder, ihr wisset von früheren Lehrstunden her, daß man die Wörter lang oder kurz aussprechen kann. Sprechet einmal die Lautreihe, mit „*i*" angefangen, aber jeden Laut lang! —

Sch.: (sprechen die Lautreihe *i, e, a, o, u* ganz gedehnt.)

L.: Sprechet dieselbe auch kurz! — Weiß Eines von euch auch ein Wort anzugeben, das lang gesprochen wird? — Nun so will ich Eines angeben: „Der *aal* ist ein Fisch." Sprechet: *aal!* — Schreibet jetzt auch dieses Wort! —

Sch.: (schreiben: *al*).

L.: Wie heißt das Wort, das ihr jetzt geschrieben habet? —

Sch.: (sprechen: *aal*).

L.: Wohl! — Wie wird es gesprochen, kurz oder lang? —

Sch.: Lang.

L.: Jetzt spreche ich: „all mein Papier ist verschrieben.“ Wie hat das erste Wort geheißen?

Sch.: „*all.*“

L.: Schreibet nun auch dieses Wort! —

Sch.: (schreiben: *al*).

L.: Wie soll nun dieses Wort gesprochen werden, kurz oder lang? —

Sch.: Kurz.

L.: Und das erste Wort, das ihr geschrieben habet, wie soll das gesprochen werden? — Der *aal* ist ein Fisch, und all mein Papier.“ — Das ist ein Unterschied. Das eine Wort spricht man lang, und das andere spricht man kurz. Wie weiß man aber das zu unterscheiden, wenn das Wort geschrieben ist! — Woran erkennet ihr, daß das Wort lang und das zweite kurz gesprochen werden soll?

Sch.! — —

L.: Ihr wisset es nicht? — Nun so höret: Man muß es beim Schreiben besonders bezeichnen, wenn ein Wort lang oder kurz gesprochen werden soll, und das will ich euch jetzt lehren. — Welcher Laut wird lang gesprochen in dem Worte: *aal*?

Sch.: Das *a*.

L.: Nun sehet, dieß bezeichnet man so: (er schreibt zwei *aa* an die Wandtafel) „*a*“! — Dieß bedeutet nun, daß das *a* gedehnt oder lang gesprochen werden soll. Schreibet es nun auch und das „*l*“ dazu!

Sch.: (schreiben „*aal*“).

L.: Wie heißt jetzt dieses Wort?

Sch.: *aal*.

L.: Sprechet „*beet*“ („im Garten ist ein Beet“). — Wie wird dieses Wort gesprochen, lang oder kurz? — Welcher Laut wird eigentlich nur laut gesprochen? —

Sch.: Das „*e*“.

L.: Schreibet das Wort! — Was für einen Laut höret ihr da zuerst? — Ein hartes oder ein weiches „*b*“? — Schreibet das „*b*!“ — Was muß nach dem „*b*“ kommen? — Recht, ein „*e*“; schreibet es! — Wie wird aber das „*e*“ ausgesprochen, lang oder kurz? — Und wie wollet ihr dieß, daß es lang gesprochen wird, bezeichnen? — Wie habet ihr denn das lang gesprochene „*aa*“ bezeichnet?

Sch.: Durch zwei „*a*“.

L.: Und das lang gesprochene „*e*“ könnet ihr ja auch auf eine solche Art bezeichnen, wie? —

Sch.: Durch zwei „*e*“.

L.: Richtig! Schreibet nun „*ee*“! — Was fehlt jetzt noch, wenn es „*beet*“ heißen soll? — Recht, ein „*t*“, aber es muß ein hartes sein, also: „*t*“. Schreibet es! — Wie heißt jetzt das Wort? —

Sprechet „*moos*“! — Wisset ihr, was das ist? — Sprechet das Wort noch einmal! — Wie wird es gesprochen, lang oder kurz? Könnet ihr es auch schreiben?

— Was für einen Laut höret ihr zuerst? — Und nach dem „*m*"? — Recht, ein „*o*"; aber wie wird das „*o*" gesprochen, lang oder kurz?

Sch.: Lang.

L.: Und das muß auch bezeichnet werden. Wie wollet ihr dieß machen? —

Sch.: Zwei „*o*".

L.: Richtig! Nun so machet zwei „*o*", hänget sie aber durch ein kleines Haarstrichlein zusammen, damit man weiß, daß sie zusammengehören! — Wie heißt jetzt das, was ihr geschrieben habet? Leset es!

Sch.: „*moo*".

L.: Was müsset ihr noch dazu schreiben, damit es „*moos*" heißt? —

Recht, ein „*s*", aber ein kurzes, weil es am Ende steht. Wie heißt nun das ganze Wort? — Wie wird es ausgesprochen? Kurz oder lang? — Woran sieht man, daß es lang gesprochen werden muß?

Sch.: Daran, daß es zwei „*o*" hat.

L.: Leset nun alle Wörter, die ihr geschrieben habet! — Das erste?

Sch.: (lesen entweder das auf den Schiefertafeln Geschriebene, oder die Wörter, die der Lehrer auf die Wandtafel geschrieben hat) *aal*.

L.: Noch einmal! — Wie habet ihr es ausgesprochen, lang oder kurz? — Warum? Leset das zweite Wort!

Sch.: „*beet*".

L.: Noch einmal! — Noch einmal recht deutlich! — Wie habet ihr es ausgesprochen, lang oder kurz? — Warum? — Leset das dritte Wort!

Sch.: *moos*.

L.: Noch einmal! — Noch einmal! Wie habet ihr es ausgesprochen, lang oder kurz? — Warum? — Leset nun noch einmal alle drei Wörter! Das erste! — Das zweite! — Das dritte! — Wie habet ihr jedes ausgesprochen, lang oder kurz? — Wenn das „*a*" lang ausgesprochen wird, nennt man es ein g e d e h n t e s „*a*"; wenn das „*e*" lang ausgesprochen wird, nennt man es ein gedehntes „*e*"; wenn das „*o*" lang ausgesprochen wird, nennt man es ein gedehntes „*o*". Könnet ihr das merken? — Wie nennt man das „*a*", wenn es lang gesprochen wird?

Sch.: Ein gedehntes „*a*".

L.: Wie nennt man das „*e*", wenn es lang gesprochen wird? — Das „*o*", wenn es lang gesprochen wird? — Wie macht man aber ein gedehntes „*a*"? —

Sch.: Man macht zwei „*a*" neben einander.

L.: Wie macht man ein gedehntes „*e*"! — Und ein gedehntes „*o*"? — Schreibet nun ein gedehntes „*a*"! — Ein gedehntes „*e*"! — Ein gedehntes „*o*"! —

* Der Lehrer schaut nach, ob die Schüler die Sache recht geschrieben haben.

L.: Machet jetzt auch ein gedehntes „*i*"! — Wie macht man wohl das?

Sch.: Zwei „*i*".

L.: Allerdings könnte man es so machen! allein statt zwei „*i*" macht man es so: (es wird „*ie*" an die Tafel geschrieben). Ein „*i*" und neben dem „*i*" ein „*e*"; das ist ein gedehntes „*i*". — Machet jetzt auch ein gedehntes „*ie*"! — Wie wird das ausgesprochen? — Das „*e*" wird nicht ausgesprochen, das „*i*" wird nur gedehnt! — Saget mir noch einmal; „Wie schreibt man ein gedehntes „*a*"! — ein gedehntes „*e*" — ein gedehntes „*o*" — ein gedehntes „*i*"! — Wir wollen

das lesen, was an dieser (— der fünften) Tabelle zu lesen ist! — (Es wird einige Mal gelesen.)

Schlaget nun eure Büchlein auf, und suchet, wo die zwei „*a*“ in der Mitte stehen, und die zwei „*e*“ und die zwei „*o*“! —

* Der Lehrer hilft nun den Kindern Seite 5 des Elementarbüchleins aufsuchen, und läßt sie lesen, zuerst ein paar Mal die gedehnten Laute „*aa, ee, oo, ie*, dann die Wörter ***baar***, ***leer***, ***scheel*** u. s. f. Jede Zeile wird mehrmals gelesen. Das gedehnte „*ie*“ kann Anfangs den Schülern einige Schwierigkeit machen, indem sie es werden zweisilbig aussprechen. Da werden sie dann eben immer wieder erinnert, daß das „*e*“ nicht ausgesprochen, sondern das „*i*“ nur gedehnt wird. Der Lehrer läßt nur die sechs Zeilen lesen und geht nicht weiter, bis die Schüler diese ordentlich lesen.

Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung.

1. Die Schüler schreiben die sechs Zeilen mit den gedehnten Stimmlauten „*aa*, *ee*, *oo*, *ie*“ mehrmals ab aus dem Elementarbüchlein (Seite 5).

2. Ein Uebungsgehülfe diktirt den Schülern diese Wörter und zwar zuerst die mit „*aa*, z. B. ***aar***, ***baar***, ***paar***, ***ſchaar***, ***haar***, ***oas***, ***saal***, ***aal***; dann die mit ***ee***, und endlich die mit ***oo***.

Neunzehnte Schreiblesestunde.

Fortsetzung. b. Das Dehnungszeichen h.

An die vorige Uebung schließt sich die Belehrung über das Dehnungszeichen „*h*“ an, welche wir schon hier eintreten lassen, um in der Auswahl der Wörter nicht zu sehr beschränkt zu sein.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Es gibt nur wenige Wörter, in denen man das gedehnte „*a*“, „*o*“, „*e*“, durch zwei *a*, zwei *o*, oder zwei „*e*“ bezeichnet. Zwei „*i*“ macht man, wie ihr wisset, nicht, sondern — wie macht man ein gedehntes „*i*“? — Wisset ihr es noch?

Sch.: Ja, man macht nach dem „*i*“ ein „*e*“, dann ist es ein gedehntes „*i*“

L.: Zwei „*u*“ (*uu*) schreibt man ebenfalls nicht, sondern macht da ein anderes Zeichen, das ihr zwar schon kennet, aber ihr werdet es doch kaum errathen. Sprechet nun einmal „*kuh*“! z. B. „Die Kuh gibt Milch“! — Sprechet noch einmal „*kuh*“! — Wie spricht man das Wort lang oder kurz? —

Sch.: Lang.

L.: Was für einen Laut höret ihr da zuerst? — Aber was für ein „*k*“, ein hartes oder ein weiches? — Nun so schreibet es! — Was muß nach dem „*k*“ kommen? — Was für eines? — Ein langes oder ein kurzes? — Ihr müsset also ein gedehntes „*u*“ machen, weil man es lang ausspricht. Aber wie macht man ein gedehntes „*u*“? — Daß man nie zwei „*u*“ macht, um ein gedehntes „*u*“ zu bezeichnen, das habe ich euch schon gesagt. Es muß also ein anderes Zeichen sein.

Sprechet das Wort „*kuh*“ noch einmal recht gedehnt! — Haltet eure Hand vor den Mund, ob ihr, wenn ihr „Kuh“ sprechet, nicht noch etwas bemerket! — Was bemerket ihr?

Sch.: Einen Hauch.

L.: Gut. Und den Hauch bezeichnen wir durch diesen Buchstaben „*h*“ (der Lehrer schreibt ihn an die Tafel). Also können wir auch dieses „*h*“ gebrauchen, um das gedehnte „*u*“ zu bezeichnen. Und so macht man es wirklich: ein „*u*“ und nach dem „*u*“ ein „*h*“, das ist ein gedehntes „*u*“. Wie macht man das gedehnte „*u*“? Schreibet es nun! — Wie heißt das ganze Wort, das ihr geschrieben habet? Wie wird es ausgesprochen? — Schreibet nun „*schuh*“! — Was sollet ihr schreiben? — Wie wird das Wort ausgesprochen, lang oder kurz? — Was für einen Laut höret ihr zuerst? — Schreibet ihn! — Was muß nach dem „*sch*“ kommen? — Recht ein „*u*“; aber was für ein „*u*“ müsset ihr machen?

Sch.: Ein gedehntes „*u*“.

L.: Warum?

Sch.: Weil das „*u*“ lang ausgesprochen wird.

L.: Wie macht man das gedehnte „*u*“?

Sch.: Ein „*u*“ und ein „*h*“ (einen Hauch) daran hin.

L.: Richtig! Schreibet es! — Schreibet nun auch „*uhr*“! — Wie wird dieses Wort ausgesprochen? — Was für einen Laut höret ihr zuerst? — Wie wird dieß ausgesprochen? — Was für ein „*u*“ müßet ihr also machen? — Wie macht man ein gedehntes „*u*“? U. s. f. *huhn! ruh! ruhr* rc.

Schreibet: „*das reh*“! — Wie viele Wörter sind dieß? — Wie heißt das erste? — Schreibet es! — Wie heißt das zweite? — Wie wird es gesprochen? — Was für ein „*e*“ müsset ihr also machen?

Sch.: Ein gedehntes „*e*“.

L.: Recht, wie macht man das gedehnte „*e*“?

Sch.: Man macht zwei „*e*“.

L.: Wohl! aber zwei „*e*“ macht man nur bei wenigen Wörtern; die meisten Wörter, die man lang ausspricht, bekommen ein „*h*“ als Dehnungszeichen, wie das „*u*“. „Reh“ schreibt man also so: „*reh*“. — Schreibet es nach! — Schreibet! „*der hahn*“! — Was sollet ihr schreiben? — Wie viele Wörter sind es? — Wie heißt das erste? — Schreibet es! — Und nach dem „*h*“? — Was für eines? — Ihr müsset also ein gedehntes „*a*“ machen, und dieß macht man auch wieder so, wie beim gedehnten „*u*“, nämlich so: „*ah*“. — Schreibet es! — Was fehlt jetzt noch, wenn es „*hahn*“ heißen soll? — Schreibet es! —

Schreibet „*das ohr*“! U. s. f. *das mehl! der rahm! der lohn* u. s. f.

Merket euch nun:

„Wenn nach dem „*a*“ ein „*h*“ steht, so ist es ein gedehntes „*a*“; und das „*h*“ wird nicht ausgesprochen!“

Sch.: (sprechen dieß nach).

L.: „Wenn nach dem „*e*“ ein „*h*“ steht, so ist es ein gedehntes „*e*“; und das „*h*“ wird nicht ausgesprochen!“

* Und so fort bei allen Stimmlauten, nämlich bei *i, o, u, ö, ü, ä*. Dieses Nachsprechen gilt als Sprechübung und ist nicht schwer, da es im Grunde immer dieselben Sätze sind.

L.: Wenn ich sage: Schreibet ein gedehntes „*a*“, so müsset ihr es so machen:

„*ah*“. Wenn ich sage: Schreibet ein gedehntes „*e*“, so müsset ihr es so: („*eh*“) machen. Wenn ich sage: Machet ein gedehntes „*ä*“, so müsset ihr es so: („*äh*“) machen u. s. f. „Machet jetzt ein gedehntes „*o*“! — Ein gedehntes „*üh*“! — Ein gedehntes „*eh*“! — Ein gedehntes „*äh*“! — U. s. f.

Wenn ich aber sage: „Ein gedehntes „*i*“, dann müsset ihr es so: „*ie*“ machen. Wie müsset ihr ein gedehntes „*i*“ machen?

Sch.: (zeigen es, indem sie „*ie*“ schreiben).

L.: Wörter, die mit zwei „*a*“ oder zwei „*e*“ oder zwei „*o*“ geschrieben werden, gibt es so wenige, daß ihr sie bald auswendig lernen könnet.

In einer besondern Lesestunde werden die Schüler geübt, die Wörter mit den gedehnten Buchstaben ***ah***, ***äh***, ***eh***, ***ih***, ***oh***, ***öh***, ***uh***, ***üh*** zu lesen, wobei verfahren wird, wie in frühern Uebungen. Die Geschlechtswörter „***der***, ***die***, ***das***“ und auch „***ein***, ***eine***, ***ein***“, deren Schreibung von den Schülern leicht gemerkt wird, sind den Dingwörtern beim Diktiren von jetzt an immer vorzusetzen, ohne daß jedoch die Schüler mit den Benennungen „Geschlechtswort“ und Dingwort „bekannt“ gemacht werden.

Uebungsaufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung.

1. Abschreiben der Wörter mit den acht gedehnten Stimmlauten Seite 6, Nr. 13 der Handfibel.

2. Uebungen im stillen Lesen derselben Wörter an der fünften Tabelle und aus dem Büchlein.

3. Diktiren der gedehnten Stimmlaute *ah*, *äh*, *eh*, *ie*, *oh*, *öh*, *uh*, *üh*, und solcher Wörter, in welchen diese Stimmlaute vorkommen, also die Wörter aus dem Elementarbüchlein in der Reihe und außer der Reihe, z. B. zuerst alle Wörter mit gedehntem „*uh*,“ dann alle Wörter mit gedehntem „*üh*“, dann alle mit gedehntem „*oh*“, u. s. f.

* Die Wörter mit „*ih*“ sind als Ausnahmen zn betrachten, und die Schüler mögen sich höchstens ***ihr***! ***ihn***! ***ihm*** merken, es ist aber vielleicht zweckmäßiger, auch diese Wörter vorderhand ganz zu übergehen.

Zwanzigste Schreiblesestunde.

Vergleichung der kurz ausgesprochenen Wörter. Verdoppelung der Mitlaute.

Daß Silben und Wörter auch kurz ausgesprochen werden können, haben die Schüler bereits eingesehen. Es ist also hier bloß darum zu thun, sie mit den Zeichen für die kurz gesprochenen Silben oder Wörter bekannt zu machen.

Die Regel heißt einfach:

„Wenn ein Stimmlaut kurz gesprochen wird, so macht man nach demselben einen doppelten Mitlaut" (oder zwei Mitlaute).

Es gibt zwar einige Ausnahmen von dieser Regel, oder vielmehr, noch andere Regeln, durch welche diese erste Regel beschränkt wird, allein diese gehen uns auf dieser Stufe noch nichts an. Das Lehrverfahren ist hier sehr kurz, da die Sache selbst (nämlich, daß man die Silben auch kurz aussprechen könne) schon erörtert wurde und hier bloß das Zeichen für die Sache anzugeben ist, was durch obige Regel geschieht.

Daß man statt „kk" das Zeichen „ck", statt „zz" das Zeichen „tz" und statt „ſſ" das Zeichen „ß" mache, werden sich die Schüler leicht merken. In der Elementarschrift (sowie auch in der Lateinschrift) gehört Letzteres jedoch zu den allgemeinen Regeln: „Der Mitlaut wird verdoppelt" und: „am Ende einer Silbe macht man ein kurzes „s". Also statt „ſſ" bloß „ſs". Man hat zwar schon vor sechszig Jahren Versuche gemacht, die Zeichen „ck" und „tz" und in neuerer Zeit auch das „ß" als Schärfungszeichen aus allen deutschen Wörtern (die fremden haben sie ohnehin nicht) zu verbannen; allein die bisherigen Erscheinungen beweisen, daß die Schriftstellerschaft auf diese Schulmeistereien keine Rücksicht nimmt. Die besten Schriftsteller schreiben immer noch „ck" und „tz" und „ß", wie vor sechszig Jahren, obgleich sie in manchen andern Punkten der Orthographie, z. B. im Gebrauche des „y" und des Dehnungszeichens „h" von der frühern Schreibung fast allgemein abgewichen sind. Unter hundert Schriftstellern sind gewiß keine fünfzig, die z. B. „meynen" (das Zeitwort) „bey", „gebohren" u. s. f. schreiben. Aber unter hundert Schriftstellern findet man immer neunundneunzig, die „Rock", „Satz", „Schutz" und nicht „Rok, Saz, Schuz" schreiben. Die Elementarschüler müssen sich also schon noch gefallen lassen, ihr Gedächtniß mit der Regel:

„Statt kk macht man ck und statt zz macht man tz"

zu beschweren, damit sie in Schreibschrift und Druckschrift, im ABC-büchlein und in andern Büchern, die ihnen später in die Hand kommen, eine Uebereinstimmung finden.

An die Belehrung über die Schärfungszeichen knüpft der Lehrer noch die Bemerkung, daß man im Schreiben statt „*mm*" und „*nn*" auch „*m̄*" und „*n̄*" machen dürfe und auch gewöhnlich zu machen pflege. Auch das „c" beim „ck" wird nicht als Buchstabe, sondern

als Zeichen für die Schärfung (bloß als krummer Strich, der eben so für ein zweites „*k*" gilt, wie der Strich über dem „*m*" für ein zweites „*m*") kennen gelernt. Zur Uebung im Lesen dient die sechste Tabelle.

Beispiel des Lehrverfahrens.

1. Behandlung des Wortes: *voll.*

L.: Machet das Zeichen des reinen Stimmlautes „*o*"! — Setzet hinter dasselbe den Zungenlaut „*l*"! — Wie lauten jetzt die angeschriebenen Buchstaben zusammen? K.: *ol.*

L.: Wenn man den Stimmlaut „*o*" kurz aussprechen sollte, so müßte man den Zungenlaut „*l*" verdoppeln. Setzt noch ein „*l*" dazu! Wie müsset ihr jetzt die Silbe lesen? K.: „*oll*".

L.: Machet jetzt den kurzen Lippenlaut „*v*" vor diese Silbe! — Wie lauten nun die angeschriebenen Buchstaben zusammen? K.: *voll.*

L.: Wann kann man sagen: Das Glas ist voll? K.: Wenn nichts mehr hineingeht.

(Und so noch: hell, toll, wall, zoll, fall, still, ball. — Siehe Handfibel Seite 7, Nro. 18, erste Zeile).

2. Behandlung des Wortes: *schlaff.*

L.: Machet den reinen Stimmlaut „*a*"! — Nun hinter denselben den langen Lippenlaut „*f*"! Wie lauten beide Zeichen zusammen? K.: *af.*

L.: Setzet vor diese Silbe den Zungenlaut „*l*"! Wie lauten jetzt die angeschriebenen Zeichen? K.: *laf.*

L.: Machet vor diese Silbe den Zischlaut „*sch*"! Wie lauten nun sämmtliche angeschriebene Buchstaben zusammen? K.: *schlaf.*

L.: Gebet eine Redensart an, worin das Wort „Schlaf" vorkommt! K.: Gesunde Kinder haben einen festen Schlaf.

L.: Wie muß man den Lippenlaut „*f*" bezeichnen, wenn der Inlaut „*a*" kurz gelesen werden soll? K.: Man muß ihn verdoppeln.

L.: Recht. Setzet noch ein „*f*" dazu! Wie lauten jetzt die angeschriebenen Zeichen? K.: *schlaff.*

L.: Wie ist ein Seil, das nicht stark gespannt oder angezogen ist. K.: *schlaff.*

* So können sämmtliche Wörter mit Schärfungszeichen in der Handfibel, Seite 7—8. Nro. 18, behandelt werden.

3. Behandlung des Wortes: Blitz.

L.: Machet den reinen Stimmlaut „*i*"! – Nun hinter denselben den Zungenzahnlaut „*z*"! Wie lauten die Zeichen zusammen? K.: *iz.*

L.: Damit aber Niemand den Stimmlaut „*i*" lang ausspricht, was müßte geschehen? K.: Man müßte den Mitlaut „*z*" verdoppeln.

L.: Für das erste „*z*" setzt man aber gewöhnlich den Zungenlaut „*t*"; nämlich so: *itz.* Löschet das Angeschriebene aus, und machet diese Lautverbindung

auch so! — Machet vor dieselbe nun auch den Mitlaut „*l*"! — Wie lauten jetzt diese Zeichen zusammen? K.: *litz*.

L.: Setzet vor diese Lautverbindung auch noch den Lippenlaut „*b*"! — Wie lauten jetzt alle Zeichen zusammen? K.: *blitz*.

L.: Gebet mir eine Redensart an, worin das Wort „Blitz" vorkommt! K.: Ein starker Blitz blendet die Augen.

* So werden noch behandelt die Wörter: Witz, Sitz, Satz, Schatz, Schutz, Platz. — Deßgleichen die Wörter mit ck statt kk, und ß statt ss — in der Handfibel, S. 8.

Uebungsaufgaben zur stillen Beschäftigung.

1. Die Wörter der sechsten Tabelle, so wie die auf Seite 7 und 8, Nr. 18 des Elementarbüchleins, z. B. *voll*, *hell*, *toll* rc. werden abgeschrieben; eben so die Wörter: *dick*, *keck*, *rock* — bis *ſpaſs*, Seite 8.

2. Die Schüler üben sich im Lesen der genannten Wörter an der Tabelle, wobei besonders auf die Aussprache der kurzen (geschärften) Stimmlaute gesehen wird.

3. Es werden den Schülern die Wörter Seite 7 und 8 von einem Uebungsgehülfen diktirt; versteht sich, in mehreren Uebungsstunden.

* In der Druckschrift verwechseln die Schüler häufig das „tz" mit dem „ß", sowohl hinsichtlich der Aussprache, als der Form. Letzterem wird durch eine genaue Beschreibung und Vergleichung der beiden Formen, und Ersterem hauptsächlich dadurch vorgebeugt, daß man den Schülern bemerklich macht, daß der Laut „tz" mit einer stoßenden Bewegung der Zunge ausgesprochen wird, was bei „ß" nicht der Fall ist. Schon in der vierten Tabelle ist hierauf Rücksicht genommen und einiger Uebungsstoff gegeben worden.

Einundzwanzigste Schreiblesestunde.

Uebung im Schreiben und Lesen leichter zweisilbiger Wörter.

Die Uebung im Schreiben zweisilbiger Wörter bietet eigentlich nichts Neues dar. Können die Schüler die bisher vorgekommenen Wörter schreiben, so sind sie auch im Stande, die jetzt folgenden (Seite 6 des Elementarbüchleins die „zweisilbigen Wörter") diktirt zu schreiben. Es findet hier nur der einzige Unterschied Statt, daß die Wörter zweisilbig sind. Da aber die Schüler schon bei den Sprechübungen vorläufig mit den Silben als Worttheilen bekannt gemacht wurden, so sind ihnen auch diese nicht fremd und diese Uebungen schließen sich an Bekanntes an.

Es sind in das Elementarbüchlein von Seite 6 an bis S. 24

lauter solche zweisilbige Wörter aufgenommen, welche eine der (meistens) nicht bedeutsamen Endungen „e, el, er, en" haben. Dadurch, daß immer dieselben Endsilben wiederkehren, wird dem Schüler das Schreiben und Lesen der zweisilbigen Wörter sehr wesentlich erleichtert; denn er lernt die wenigen und einfachen Silben „e, el, er, en" gar bald auswendig, und kann daher seine ganze und ungetheilte Aufmerksamkeit auf die Hauptsilbe richten. Außerdem hat diese Auswahl von Wörtern auch noch den Vortheil, daß sich der Schüler gar bald gewöhnt, den Hauptton auch auf die Hauptsilbe zu legen, und die Endsilbe mit untergeordneter Betonung — also schwachtonig und kurz, wie es geschehen soll — auszusprechen. Wenn gefragt wird, ob die Schüler im Lesen absetzen sollen: „waa-re" oder: „waar-e"; so antworten wir: „Die Kinder sollen lesen, wie man spricht." Da man im Sprechen eigentlich weder: „waar-e" noch: „waa-re" abtheilt und absetzt, sondern zusammenhängend und fließend „waare" ohne merklichen Absatz ausspricht; so sollen die Schüler eben so lesen. Die Wörter im Elementarbüchlein sind eben deßwegen so ausgewählt, daß die Durchführung dieser Forderung im Allgemeinen wohl möglich ist. Liest jedoch im Einzelnen der Schüler hie und da ein Wort falsch, indem er einen Laut ausläßt oder hinzusetzt oder unrichtig ausspricht; so läßt man das Wort zuerst in Hauptsilbe und Nebensilbe scheiden, und zerlegt dann die Hauptsilbe in ihre Laute, um dadurch die richtige Aussprache des falsch gelesenen Wortes zu erzielen. Die Benennungen „Hauptsilbe" und „Nebensilbe" können schon hier eingeführt und gebraucht werden. Die Schüler sehen ja, daß die Silben „e, el, er, en" an allen Wörtern, die sich hier finden, vorkommen, und somit ist eine anschauliche Erklärung der Begriffe Hauptsilbe und Nebensilbe schon durch die ganze Einrichtung des Büchleins selbst gegeben. Zu diesem Zwecke wurden auch einzelne Wörter nach Haupt- und Nebensilben abgetheilt. So viel über Silben-Abtheilung im Lesen.

Was nun die Silben-Abtheilung im Schreiben betrifft, so gilt auch hier die Regel: „Man theilt die Wörter so in Silben ab, wie dieß im Sprechen erscheint." Also: „Va-ter" und nicht Vat-er", weil der auslautende Mitlaut im Sprechen sich immer an den Stimmlaut der folgenden Silbe, wenn diese mit einem Stimmlaute anfängt, anschließt. Die Abtheilung nach Sprechsilben ist auch viel einfacher und leichter, als die Abtheilung nach Sprachsilben,

indem sie sich bei Anfängern auf die einfache Regel: „Man zieht immer nur Einen Mitlaut zur zweiten Silbe“ stützen kann. Im Elementarbüchlein sind Seite 24 u. ff. die Wörter allerdings nach Sprachsilben (grün-e, les-et, stott-ert ꝛc.) abgetheilt; allein dort handelt es sich darum, den Schülern den Unterschied zwischen Hauptsilben und Nebensilben noch mehr zum Gefühl zu bringen, sie im reinen und richtigen Aussprechen der Nebensilben zu üben, und ihnen eben durch diese Scheidung der Nebensilben einleuchtend zu machen, daß eine und dieselbe Nebensilbe an hundert andern Wörtern auch vorkomme, daß die Sache also sehr einfach sei, und daß sie, wenn sie eine Silbe richtig aussprechen und lesen können, auch alle andern Wörter mit derselben Silbe eben so leicht müßten zu lesen vermögen.

Beispiel des Lehrverfahrens.

Trennung zweisilbiger Wörter

a) nach Sprachsilben.

L.: „Gute Kinder werden von Gott und allen rechtschaffenen Menschen geliebt.“ Sprechet diesen Satz langsam und deutlich nach! — Wie heißt das erste Wort? K.: Gute.

L.: Wie oft muß man den Mund bewegen, wenn man das Wort: „Gute“ ausspricht? K.: Zwei Mal.

L.: In wie viele Theile haben wir also dieses Wort zerlegt? K.: In zwei Theile.

L.: Wie heißt der erste? K.: Gu.

L.: Wie heißt der zweite? te.

L.: Wer weiß noch, wie man den Theil eines solchen Wortes nennt, den man mit Einer Bewegung des Mundes, wie mit Einem Schlage aussprechen kann? K.: Eine Silbe.

L.: Wie viele Silben hat das Wort: „Menschen“? K.: Zwei.

L.: Wie heißt die erste Silbe? K.: Men.

L.: Wie die zweite? K.: schen.

L: Hat die Silbe „Men“ einen Sinn? K.: Nein.

L.: Welchen Laut müßte man noch beifügen, damit sie einen Sinn bekäme? K.: den Zischlaut „sch“.

L.: Theilet nun das Wort „Menschen“ so ab, daß der Zischlaut zur ersten Silbe kommt! K.: Mensch-en.

L.: So auch das Wort „Gute“! K.: Gut-e.

L.: Silben, welche einen Sinn haben, nennt man Hauptsilben; Silben, welche keinen Sinn haben, nennt man Nebensilben. — Theilet jetzt folgende Wörter in Haupt- und Nebensilben: „fahren, führen, bohren, dehnen, gähnen“! (Siehe Handfibel, Nro. 15, Seite 6). Kinder: Hauptsilbe: fahr; Nebensilbe: en. (Und so noch: hehl-en, kehr-en, lehn-en, lehr-en ꝛc.)

L.: Wir wollen jetzt das Wort „fahren“ schreiben. Wie heißt die Hauptsilbe? K.: „fahr“.

L.: Schreibet diese zuerst! — Machet den Stimmlaut „*a*“ mit dem Dehnungszeichen „*h*“! Setzet den Wirbellaut dazu! — Wie lauten die angeschriebenen Lautzeichen? K.: „*ahr*“.

L.: Welches Lautzeichen müsset ihr noch vor diese Silbe setzen, damit es „*fahr*“ heißt? K.: das Lautzeichen *f*.

L.: Wie heißt es jetzt? K.: *fahr*.

L.: Wie soll aber das Wort heißen? K.: „fahren“.

L.: Was müsset ihr also noch beifügen? K.: die Nebensilbe „*en*“.

L.: Schreibet sie noch dazu! — Leset jetzt das Wort! — Zerleget es in seine Silben! K.: Hauptsilbe „fahr“; Nebensilbe „en“.

L.: Nun zusammen! K.: „fahren.“

(Und so noch: führen, bohren; biegen, bieten; meiden, weinen; waare, bohrer; vogel, rabe, auge, beule, pudel!)

L.: Der Laut, mit welchem ein Wort oder eine Silbe anfängt, heißt Anlaut. Wie heißt der Anlaut in dem Worte „Sohn“? K.: *s*.

L.: Der Laut, mit welchem ein Wort oder eine Silbe endigt, heißt Auslaut. (Nachgesprochen). Wie heißt der Auslaut in dem Worte: „Sohn“? K.: „*n*“.

L.: Der Stimmlaut einer Silbe oder eines Wortes heißt Inlaut. (Nachgesprochen). Wie heißt der Inlaut in dem Worte „Sohn“? K.: „*oh*“.

L.: Inlaut, Auslaut und Anlaut machen zusammen eine Silbe aus. (Nachgesprochen).

L.: Gebet nach dieser Eintheilung die Laute in folgenden Wörtern an: „Ei, Aas, sie, Rad, Rahm; Ar m, ger n, ar g, Mar k, Ar t, Dor f, Hir sch, kur z; gel b, Hal m, bal d, wel k, Mil ch, Sal z; Kin d, Gan s, Men sch, Luft, Sum p f; schmal, schwach, schlimm, schräg, schnell; still, spät; flach, Pflug, Pfropf, Prinz, blau; grün, Krebs, Glas, Kleid, Knie, drei, Strauß, zwölf; eng, Klang!“

K.: „Ei“. — Anlaut: Ei; Inlaut: Ei; Auslaut: Ei. — ꝛc. Und so auch: „Aas“. Anlaut: Aa; Inlaut: Aa; Auslaut: *’s*. „sie“. Anlaut: ’*s*; Inlaut: *ie*; Auslaut: *ie*. „Rad“. Anlaut: R.; Inlaut: *a*; Auslaut: *d*. „Prinz“. Verstärkter Anlaut: Pr; Inlaut: *i*; verstärkter Auslaut: *nz* — u. s. w.

* Will man aber die Wörter jetzt noch nicht nach Sprachsilben trennen lassen, so wiederhole man aus dem Schluß des Lehrverfahrens der ersten Sprechübung die Belehrung über die Auflösung der Wörter in Silben, und die

Trennung der Wörter

b) nach Sprechsilben

kann nach dem Eingang des vorigen Lehrverfahrens keine Schwierigkeit haben.

Das Schreiben und das Lesen kann nach Vollendung der bisherigen Schreiblesestunden so weit begründet sein, daß der Schreibleseunterricht im engern Sinne des Wortes sich hiemit schließt und sowohl das Schreiben, als das Lesen in gesonderten Lehrstunden als Schreibübung und als Leseübung aus einander treten kann. Was bisher gelehrt und vorgezeigt wurde, das muß nun tüchtig geübt, durch Uebung zu einiger Geläufigkeit, Fertigkeit, Sicherheit und Festigkeit gebracht werden, ehe man im eigentlichen Unterrichte

wieder weiter bauen und mit Erfolg fortfahren kann. Die Unterrichtsstunden werden darum für jetzt eine Zeit lang zu bloßen Uebungsstunden, wobei hinsichtlich des Lehrverfahrens (oder eigentlich des Betreibens der Uebungen) weiter nichts zu bemerken übrig bleibt, als daß Fleiß, Aufmerksamkeit auf jeden einzelnen Fehler, Genauigkeit, Geduld, Thätigkeit und Lebendigkeit von Seiten des Lehrers Hauptbedingungen sind, wenn die Uebungen den gewünschten Erfolg haben sollen.

Dritter Abschnitt.

Die abgesonderten Schreib- und Leseübungen.

Der Zweck dieser Uebungen besteht, wie schon gesagt wurde, darin, die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, welche durch den Schreibleseunterricht blos begründet wurden, durch besondere und abgesonderte Uebungen allmählig zu einem höhern Grade von Festigkeit, Sicherheit und Geläufigkeit zu steigern. Der Schreibleseunterricht tritt also wieder nach zwei Richtungen in besondere Uebungen aus einander, welche aber, wie die Vorübungen auf der ersten Stufe, nicht nach einander, sondern neben einander fortlaufen. Die Schreibübungen können mit den Leseübungen von nun an nicht mehr gleichen Schritt halten, indem die Lesefertigkeit als solche leichter zu erringen ist, als die Schreibfertigkeit. Die Schreibübungen müssen zwar in einem gewissen Sinne immer zugleich auch Leseübungen sein, in sofern alles, was geschrieben wird, während und nach dem Schreiben immer gelesen werden muß, theils um die Richtigkeit des Geschriebenen zu prüfen und etwa aufgefundene Schreibfehler zu verbessern, theils um die Kinder schon vornherein vor gedankenlosem Schreiben zu bewahren; allein dieses Schreibendlesen und Lesendschreiben ist nicht Zweck der Schreibübung selbst, sondern nur ein untergeordnetes Mittel zu dem so eben angedeuteten Zwecke, und der Hauptzweck der Schreibübung bleibt immer der: „Das Kind soll eine gewisse Fertigkeit im Regelmäßig- und Richtigschreiben erringen.“ Nach diesem Hauptzwecke müssen denn auch die Stufen der Schreibübungen geordnet und zugerichtet werden. Ebenso verhält es sich mit den Leseübungen. Die Stufenfolge derselben muß sich nach

dem Zwecke der Leseübungen richten. Wir wollen nun die Stufenfolge dieser Uebungen andeuten.

A. Stufengang in den Leseübungen.

1. Lesen einsilbiger Wörter mit einfachen Anlauten und Auslauten.

Die Uebung im Lesen solcher Wörter, die nur aus drei Lauten bestehen, wurde zwar schon auf der vorigen Stufe, nämlich beim eigentlichen Schreiblesеunterrichte, überall da eingeschalten, wo wieder neue Laute und Lautzeichen gelehrt und eingeübt wurden. Indessen können diese Leseübungen dennoch theils an den Tabellen 1—7, theils im Büchlein wiederholt werden, ehe man zum Lesen der zweisilbigen Wörter übergeht. Können die Schüler das Bishervorgekommene ordentlich lesen, so werden die 7 Tabellen und die sechs Seiten (von S. 1—6 des Büchleins) bald wiederholt sein. Findet sich aber im Einzelnen noch Mangel an Sicherheit und Fertigkeit, so ist diese Wiederholung um so nothwendiger und eben dazu geeignet, das Mangelhafte zu verbessern.

2. Lesen leichter zweisilbiger Wörter.

Lange Hauptsilbe mit Dehnungszeichen.

(Elementarbüchlein S. 6—7, Nro. 15—16.)

Den Anfang der Uebungen im Lesen zweisilbiger Wörter machen diejenigen Wörter, in denen die Hauptsilbe lang ausgesprochen wird und wobei die Dehnung der Hauptsilbe durch ein Dehnungszeichen bezeichnet ist. Der Lehrer hat hier auf den Silbenton, d. h. darauf zu sehen, daß die Hauptsilbe richtig betont und die Nebensilbe mit untergeordnetem Tone (schwachtonig und kurz) ausgesprochen wird. Die Wörter sollen nicht auseinander gerissen, zerstückelt und zertheilt, sondern gleich so ausgesprochen und gelesen werden, wie man sie sonst im Sprechen auch spricht und betont. Auch das überall vorgesetzte Geschlechtswort soll gleich mit untergeordneter Betonung, nämlich ebenfalls so, wie man es in der natürlichen Rede ausspricht, gelesen werden. Die Endungen „e, el, er, en" können zuerst einige Mal auswendig hergesagt werden, damit sie dem Schüler am Worte selbst um so geläufiger sind. Manche Leselehrer sind der Ansicht, man müsse bei den ersten Leseübungen

insbesondere die Endungen und Auslaute recht scharf und stark betont aussprechen lassen, damit sich die Schüler an eine deutliche und reine Aussprache gewöhnen. Wir können dieser Ansicht nicht beitreten und sind der Meinung, daß der beabsichtigte Zweck dadurch nicht nur nicht erreicht, sondern auch der Uebelstand erzeugt werde, daß sich eine widrige und ganz falsche Betonung daraus ergeben müsse, die dann später nur mit vieler Mühe verdrängt werden kann. Man lasse also nicht lesen: „Waa-re, Zie-gel," sondern zusammenhängend und fließend: „Waare, Ziegel" &c., kurz: „so, wie man spricht." Wird ein Wort falsch gelesen, so lasse man es in Hauptsilbe und Nebensilbe zerlegen; der Fehler kann nur in der Hauptsilbe, die dann weiter in ihre Laute aufzulösen ist, vorkommen, da die Nebensilben gleich im Anfange der Uebung dem Schüler ganz geläufig gemacht worden sein müssen.

3. Fortsetzung.

Lange Hauptsilbe ohne Dehnungszeichen.

(Elementarbüchlein S. 7, Nro. 17.)

Wenn eine dreilautige gedehnte Silbe einen weichen Schlaglaut (g, b, d) oder einen Hauchlaut (s, f, v) im Auslaute hat, so wird die Dehnung nicht bezeichnet. Beispiele dieser Art kommen S. 7, Nr. 17 vor. Die Schüler werden hier darauf aufmerksam gemacht, daß auch diese Silben etwas lang gesprochen werden, obgleich sie kein Dehnungszeichen haben. Eine allgemeine Regel wird man dem Schüler wohl noch nicht geben dürfen; aber mehrere besondere Regeln sind hier nicht zu umgehen. Liest der Schüler z. B. „die Wagge" statt „die Wage" so sagt der Lehrer: Man darf nicht „Wagge" lesen, weil es ein weiches „g" ist. Oder: Man darf nicht „fedder" lesen, sondern man muß lesen: „feder", weil es ein weiches „d" ist. Oder: Man darf nicht lesen: „rabbe", sondern man muß sagen: „rabe", weil es ein weiches „b" ist. Oder: Man darf nicht sagen: „basse", sondern man muß lesen: „base", weil es nur Ein „s" ist. Oder: Man darf nicht lesen: „der offen", sondern man muß lesen: „der ofen", weil nur Ein „f" da steht. Solche besondere Regeln müssen angewendet werden bei jedem Worte, das in dieser Rücksicht fehlerhaft gelesen wird. Nach und nach bildet sich das Kind sicher daraus eine allgemeine Regel, oder wird wenigstens befähigt, die allgemeine Regel, die der Lehrer ihm vorsagt, zu fassen.

4. Fortsetzung.

Ein- und zweisilbige Wörter mit Schärfungszeichen.

(Elementarbüchlein S. 7, Nro. 18 – 19.)

Hier kommen lauter Wörter vor, die kurz gesprochen werden, und deren Kürze durch Verdoppelung des Mitlautes (durch Schärfungszeichen) bezeichnet ist. Es ist dieß bloß eine übende Wiederholung der schon früher vorgekommenen Belehrungen über die Schärfungszeichen und das Kurz-Aussprechen der Silben.

5. Fortsetzung.

Wörter mit langen und kurzen Hauptsilben.

(Sechste Tabelle, Zeile 8—12.)

Hier kommen Wörter abwechselnd mit langen und kurzen Hauptsilben vor, welche dazu dienen sollen, den Schüler im Unterscheiden der langen und kurzen Silben noch mehr zu befestigen. Obgleich diese Uebung eigentlich nur eine Zusammensetzung von den drei vorhergehenden ist, so wird die Sache doch einigen Anstand finden, und der Lehrer dadurch veranlaßt sein, diese vier Zeilen mehrmals durchlesen zu lassen. Zweckmäßig ist es, wenn der Lehrer bei den Uebungen im Wörterlesen überhaupt nach der Bedeutung der Wörter fragt, und dieselbe den Kindern einfach und ungekünstelt erklärt, was bei diesen Wörtern (den zweisilbigen von Seite 6—8) um so mehr geschehen kann, da hier lauter Dingwörter vorkommen, die fast durchaus konkrete Bedeutung haben, und so viel als möglich, ganz aus dem Anschauungskreise des Kinderlebens hergenommen sind. Die Erklärung der Wörter ist besonders bei obiger Uebung nothwendig, um dem Schüler zum Gefühle zu bringen, daß es sehr wichtig sei, ein Wort richtig (lang oder kurz) auszusprechen. Die Schüler schreiben und lesen z. B. „die Bude". Der Lehrer fragt: „Wisset ihr, was das ist?" — „Eine Bude ist ein kleines bretternes Haus, das man auf kurze Zeit, z. B. auf dem Jahrmarkt, errichtet. Man sagt daher auch die Krämerbude, die Kaufmannsbude." Schreibet auch: „die Butte". — Was ist das? — „Ein hölzernes Gefäß, das man gewöhnlich auf dem Rücken trägt." Schreibet jetzt: „der Eckel": — Was ist das? — „Wenn man einen Widerwillen oder einen Abscheu vor Etwas hat." Man sagt oft: „Ich habe einen Eckel vor einem schmutzigen unreinlichen Menschen u. s. f. Wenn ein Würmchen im

gefunden wird, Fleische so hat man einen Eckel davor und mag nicht mehr essen u. s. f. — Kunstgerechte Definitionen wären hier durchaus am unrechten Orte. Uebrigens sollen die Erklärungen doch nie etwas Falsches geben, wenn sie auch sonst unvollständig sind. Am besten sind immer anschauliche Erklärungen, d. h. Beispiele, in denen das zu erklärende Wort vorkommt, z. B. „die Eltern haben die Kinder lieb; sie haben Liebe zu den Kindern.“ Die siebente Tabelle ist hier besonders zu üben, aber nicht immer der Reihe nach, sondern außer der Reihe und Linie, bald oben, bald unten, bald in der Mitte, bald vorne, bald hinten ꝛc. auf ein Wort gezeigt.

6. Einsilbige Wörter mit zwei Auslauten.

Verschiedene Auslaute nach dem Mitlaute r.

(Elementarbüchlein S. 8—9, Nro. 20.)

In den bisherigen Schreib- und Leseübungen sind immer nur Wörter mit einfachen Anlauten und Auslauten, d. h. mit einem Mitlaute vor und einem Mitlaute nach dem Stimmlaute vorgekommen, weil diese Lautverbindungen die leichtesten sind, indem die minder hörbaren Mitlaute durch den in der Mitte stehenden Stimmlaut auseinander gehalten werden und deßwegen leichter zu unterscheiden sind. Nun folgen Uebungen mit doppelten aber verschiedenen Auslauten, und zwar zuerst solche Wörter, die nach dem Laute r noch irgend einen andern Mitlaut haben.

Der Mitlaut r gehört zu den sogenannten Halbkonsonanten (eigentlich Halbstimmlauten oder Halbvokalen), tritt in dem Worte entschieden, kräftig und darum sehr wahrnehmbar hervor und ist aus diesem Grunde besonders geeignet, die Reihe der Uebungen im Aussprechen und Lesen verbundener Mitlaute zu eröffnen. Er läßt sich fast mit allen andern Mitlauten verbinden, z. B.

(ko)rb, (ki)rch, (wi)rd, (do)rf, (be)rg, (we)rk, (ka)rl, (wa)rm, (ho)rn, (Nato)rp, (Ku)rs, (mo)rsch, (Fü)rst, (ha)rt, (wi)rth, (la)rv, (he)rz.

Den Anfang dieser Lautverbindungen machen die Schmelzlaute „rm“ und „rn“, dann kommen die Kehllaute u. s. f. Der Lehrer hat hauptsächlich darauf zu sehen, daß das „r“ recht rein und richtig gesprochen wird, dann wird sich das Uebrige schon von selbst geben. Findet das Lesen bei einzelnen Kindern Anstand, so lasse man zuerst nur 2, dann 3, und erst wenn diese richtig ausgesprochen werden, alle 4 Laute zusammensprechen, z. B. lies die zwei ersten Laute zusammen, aber nur die ersten zwei! — Noch einmal! — Jetzt den

dritten Laut auch dazu! — Noch einmal, aber recht deutlich! — Wie heißt der letzte Laut? — Leset jetzt das Ganze zusammen! — U. dergl. Die achte Tabelle, Linie 1—5, enthält Stoff zu diesen Uebungen.

7. Fortsetzung.

Verschiedene Auslaute nach dem Laute l.

(Elementarbüchlein S. 9, Nro. 21.)

Der Laut „l" verbindet sich, wie der Laut „r" fast mit allen übrigen Mitlauten (nur nicht mit „r", denn „lr" kommt nicht vor). Der Laut „r" geht in der schweizerischen Mundart zuweilen in „l" über, z. B. „Kilch'" statt „Kirch'". Auch Kinder, welche das „r" nicht leicht aussprechen können, brauchen „l" statt „r", z. B. „gloß" statt „groß". Die achte Tabelle, Zeile 6—11 ist zur Uebung dieser Lautverbindungen bestimmt.

8. Fortsetzung.

Verschiedene Auslaute nach den Lauten n, m.

(Elementarbüchlein S. 9, Nro. 22.)

An den Laut „n" schließt sich der Laut „d" so leicht an, daß wir in der Volkssprache diese Lautverbindung auch in solchen Wörtern finden, in welchen die hochdeutsche Sprache den Anlaut „n" durch den Zungenlaut „d" nicht verstärkt, z. B. „Männdlein" statt „Männlein". Die schwäbische Mundart verbindet die Laute „nd" auf eine ganz eigenthümliche Weise zu einem Nasenlaut, ganz ähnlich, dem französischen „on" oder „an", das wir durch ein Schriftzeichen nicht auszudrücken vermögen. — Reines richtiges Aussprechen der einzelnen Laute im Worte ist auch hier eine Hauptsache, auf die der Lehrer zu sehen hat.

9. Fortsetzung.

Der Laut „t" als Auslaut nach verschiedenen Lauten.

(Neunte Tabelle, Zeile 1—3.)

Hier kommt der Mitlaut „t" als Auslaut nach verschiedenen Mitlauten vor, und eben so die Lautverbindung „pf". Die Lautverbindung „st" wird in Süddeutschland und in der Schweiz fast wie „scht" ausgesprochen, sowohl im Auslaute, als auch besonders im Anlaut, z. B. „Schtimme" statt „S'timme", „Ascht" statt „As't". Wenn man nun streng nach dem Laute lesen und aussprechen wollte,

so müßte man „as't, mas't, mis't ꝛc. lesen und aussprechen. In manchen Provinzen Deutschlands spricht man den Laut „st", wenn er als Auslaut steht, wirklich ganz rein als „s't" aus; in andern dagegen, namentlich in Schwaben, spricht man den Laut „st" immer wie „scht" aus. Da nun ein ABCBüchlein zu unbedeutend ist, als daß es eine Reform in der Aussprache des „st" bewirken könnte; so wird wohl die Regel: „Lies das „st", wie es die Gebildeten deiner Provinz sprechen!" den Weg zum Richtigen am besten zeigen. Wo man also das „st" als Auslaut rein und richtig ausspricht, da ist die Sache schon abgethan und es wird gelesen, wie es dem reinen Laute gemäß heißen soll. Wo aber das „st" wie „scht" ausgesprochen wird, da muß der Lehrer die Schüler darauf aufmerksam machen, daß man anders liest, als es geschrieben steht. Uebrigens ist Letzteres beim Lesen nicht einmal nöthig, denn es ist ja kein Fehler, wenn sie das „st" wie „s't" lesen; und die Schüler werden, sobald sie das zu Lesende verstehen, wohl selbst „scht" statt „st" lesen; und der Lehrer hat dann nur darauf zu sehen, daß sie das „st" nicht gar zu voll und zischend aussprechen, sondern so die Mitte halten zwischen dem lispelnden „s't" und dem zischenden „sch". Die neunte Tabelle liefert Stoff zu den Uebungen mit zwei verschiedenen Auslauten in ein- und zweisilbigen Wörtern.

10. Zweisilbige Wörter und Wortverbindungen, in denen die Hauptsilbe zwei verschiedene Auslaute hat.

(Elementarbüchlein S. 9—10, Nro. 23.)

Die Lautverbindungen, welche in den vorigen Uebungen in einsilbigen Wörtern vorkamen, sind hier in zweisilbigen Wörtern mit den bekannten Nebensilben „e, el, er, en" angewendet. Die Schüler werden zuerst wieder auf diese Nebensilben aufmerksam gemacht, und dann im Lesen geübt. Der Auslaut der Hauptsilbe wird, wie sich dieß natürlich und von selbst ergibt, beim Aussprechen zur Nebensilbe herüber gezogen. Hinsichtlich der Betonung und des Silbentones gelten die frühern Winke.

Der nächste Zweck der Leseübungen unter Nr. 24, Seite 10 des Elementarbüchleins ist, den Schülern die Biegungssilben geläufig zu machen, um dadurch die Lesefertigkeit noch besser zu begründen und allmählig zu steigern. Ist das Kind mit den Biegungssilben so vertraut, daß es dieselben immer durch Einen Blick überschaut, so kann es um desto mehr seine Aufmerksamkeit auf die Hauptsilbe richten.

Ein anderer Zweck, wozu die in Rede stehenden Lesestücke dienen können, ist die Begründung eines richtigen Worttones. In allen frühern Uebungen hatten wir nur einzelne Wörter, und suchten den richtigen Silbenton (Hauptton auf der Hauptsilbe, untergeordneter Ton auf der Nebensilbe) zu begründen. Hier haben wir Wortverbindungen und Sätze und dabei Gelegenheit, den Schülern zum Gefühl zu bringen, daß man durch die Betonung ein Wort vor dem andern besonders hervorheben könne. Man kann z. B. lesen: „dichte Wälder, schlanke Tannen, hohe Fichten, starke Eichen“ xc. oder: dichte Wälder, schlanke Tannen, hohe Fichten“ starke Eichen xc. (Siehe Elementarbüchlein S. 10, Nr. 24 und S. 29, Nr. 59). Ich sage: es soll den Kindern zum Gefühl gebracht werden; also keine Belehrungen über die Gesetze der Betonung, sondern Anschauung: Der Lehrer liest vor, dichte Wälder, dann: dichte Wälder und fordert die Kinder auf, anzugeben, ob sie keinen Unterschied wahrnehmen u. s. f. Sie werden dann selbst finden: „Man kann ein Wort stärker betonen, als das andere.“ Der Lehrer giebt dann ihrer Wahrnehmung den Ausdruck und sagt: „Diesen stärkern Ton nennt man den Hauptton.“ Können die Schüler dann in vorgelesenen Sätzen den Hauptton angeben und auf ein gegebenes Wort aus einem Satze oder einer Wortverbindung (die mehrmals vorgesprochen oder gelesen wurden), den Hauptton legen; so ist für Begründung des Worttones auf dieser Stufe genug gethan.

11. Zwei verschiedene Anlaute.

Der Zischlaut „sch“ als erster Anlaut.

(Elementarbüchlein S. 11.)

Der Zischlaut „sch“ läßt sich als Anlaut am leichtesten mit andern Mitlauten verbinden und auch am deutlichsten von andern unterscheiden; darum eröffnet er die Reihe dieser Uebungen. Voran steht immer ein Wort mit einem einfachen Anlaut, um die verbundenen Anlaute recht deutlich zu unterscheiden. Hieher gehören die drei ersten Linien der zehnten Tabelle.

12. Fortsetzung.

Der Hauchlaut „s“ als erster Anlaut.

Der Hauchlaut (Spirant) „s“ verbindet sich als Anlaut in deutschen Wörtern nur mit „t“ und „p“, und wird auch in diesen

Verbindungen immer wie ein mildes „sch“ („st“ wie „scht“, und „sp“ wie „schp“) ausgesprochen. Die Kinder werden anfänglich wohl „s'tahl, s'tuhl, s'tumm“ u. s. f. aussprechen, was der Lehrer jedoch nicht als Fehler ansehen darf. Nachdem sie es etwa zwei bis drei Mal wiederholt gelesen haben, kann man ihnen sagen, daß man „st“ und „sp“ wie ein mildes (schwaches) „scht“, „schp“ ausspreche. Wenn sich aber Niemand daran ärgert, mag der Lehrer immerhin „s't“ und „s'p“ lesen lassen, ohne weitere Bemerkungen darüber zu machen. (Tabelle 10, Linie 4—6).

13. Fortsetzung.

Die zweifachen Anlaute: fr, fl, pf, pfl, pfr; pr, br; pl, bl.

(Elementarbüchlein S. 11, Nro. 26.)

Hier ist besonders darauf zu achten, daß die Laute „pf, pfl, pfr“ richtig, vollständig und deutlich ausgesprochen werden. Es ist da zweckmäßig, auf die Mundstellungen aufmerksam zu machen, z. B. „feil“ und „pfeil“, „riem“ und „friem“ „pfriem“. Die Anordnung des Lesestoffes ist so getroffen, daß der Lehrer schon daraus das Lehrverfahren entnehmen kann. Die Laute: „bl, pl, br, pr“ müssen auf Einmal, wie mit Einem Schlage ausgesprochen werden. Man darf nicht sprechen lassen „b-r“, „b-l“, sondern auf Einmal „br, bl“ u. s. f. Auch hier ist es sehr zweckmäßig, auf die Mundstellungen aufmerksam zu machen. (Tabelle Nr. 10).

14. Fortsetzung.

Die zweifachen Anlaute: gr, kr, gl, kl, gn, kn; und dr, tr, str, zw.

(Elementarbüchlein S. 11—12.)

Als Schlaglaute müssen diese Lautverbindungen ebenfalls auf Einmal, wie mit Einem Schlage ausgesprochen werden. In der schweizerischen Aussprache unterscheidet man sehr genau und richtig die harten Laute „kl, kr, kn“ von den weichen „gl, gr, gn“; in Deutschland wird dieser Unterschied weniger beachtet. Es möchte jedoch gut sein, bei diesen Leseübungen darauf zu dringen, daß die Schüler den Unterschied zwischen harten und weichen Anlauten nicht unbeachtet lassen.

Mit den zweifachen Anlauten: dr, tr, str, zw — schließt sich die Reihe der Lautverbindungen, welche als doppelte Anlaute in

deutschen Wörtern vorkommen. Sind alle bisherigen Anlaute tüchtig geübt worden, so werden die Schüler dadurch auch befähigt sein, daß sie andere selten vorkommende, z. B. Sklave, Skandinavien 2c. ohne Anstand lesen können. (Tabelle 11).

15. Die Lautverbindungen: ng, x, chs, qu.

(Elementarbüchlein S. 12, Nro. 27—28.)

Die Laute „n" und „g" verschmelzen so in einander, daß daraus ein dritter eigenthümlicher Laut, nämlich „ng" entsteht. Dieser muß nun besonders geübt werden. Der Lehrer lasse zuerst „n" und „g" deutlich, jedoch zusammenhängend sprechen und sage den Schülern, daß sie das „g" möglichst weich aussprechen sollen, endlich sagt er ihnen den Nasenlaut „ng" geradezu vor und läßt ihn in den Wörtern „eng, ang, ung" 2c. nachsprechen. Der Buchstabe „x", den die Schüler erst jetzt kennen lernen, ist ein einfaches Zeichen für einen zusammengesetzten Laut nämlich für „ks", was den Kindern hier gesagt wird. Die Laute „chs" werden gewöhnlich wie „x" ausgesprochen; doch mag der Lehrer sie auch so lesen lassen, wie sie dem reinen Laute nach auszusprechen wären.

Der Buchstabe „q", welcher immer ein „u" bei sich hat, ist ebenfalls ein neues Lautzeichen für unsere Schüler. Es wird ihnen gesagt, daß dieses Zeichen immer ein „u" bei sich habe und eigentlich wie „k" laute; wenn man es aber ganz schnell mit dem „u" und einem andern Stimmlaute zusammen ausspreche, so laute es wie „kw", z. B. qual (kwal), quell (kwell) 2c.

Endlich folgen noch zweisilbige Wörter, in welchen die Laute „ng", „x", „chs" und „qu" vorkommen, und mit diesen schließt sich der eigentliche Unterricht über die Sprachlaute und ihre mannigfaltigen Verbindungen. Haben die Schüler die bisherigen Uebungen durchgemacht, so ist im Lautwesen ein guter Grund gelegt, und alles Weitere ist Sache der Uebung, Einprägung, Wiederholung und Geläufigmachung, bis endlich daraus Festigkeit, Sicherheit und Fertigkeit entsteht. (Die 12te Tabelle gehört zu den Uebungen dieser Stufe).

16. Kenntniß der großen Buchstaben.

(Elementarbüchlein S. 13—17, Nro. 29—39.)

Das Elementarbüchlein ist in Beziehung auf das Kennenlernen der großen Buchstaben so eingerichtet, daß die Schüler sich dieselben von selbst lehren können. Es kommen nämlich auf einer Seite (s. S. 13—19) nur 3—5 neue große Buchstaben vor. Oben stehen jedes Mal die kleinen Buchstaben unter den großen; dann folgen einsilbige Wörter mit den zu lernenden Buchstaben in der Reihe. Hat das Kind 25—30 Wörter mit demselben Anfangsbuchstaben gelesen und wiederholt gelesen, so wird es sicher den betreffenden Buchstaben kennen. Auf diese Weise lernt es die großen Buchstaben ohne alle Mühe. Ueber die einzelnen Wörter kann, wie in den frühern Uebungen, gefragt werden; und da vielfach dieselben Wörter wieder zum Vorschein kommen, so dient dieß zur Wiederholung der frühern Erklärungen.

Seite 16 kommt wieder ein neuer Buchstabe vor, nämlich das C. Bei „Ch" wird den Schülern gesagt, daß dieß als Anlaut ausgesprochen werde wie „K". — S. 16 ist zu bemerken, daß bei den großen Buchstaben die Laute „Ae, Oe, Ue" nicht durch zwei Strichlein über, sondern durch ein kleines „e" neben diesen Stimmlauten bezeichnet werden. Will der Lehrer den Schülern auch noch sagen, daß man alle diese Wörter, die hier mit großen Buchstaben gedruckt sind, Dingwörter heiße, so ist auch nichts dagegen einzuwenden.

Die 13te Tabelle enthält alle großen Druckbuchstaben, einmal nach der Reihenfolge im Büchlein, und dann auch nach dem Alphabet geordnet.

17. Zahlbiegung der Dingwörter.

(Elementarbüchlein S. 17—19.)

Es kann den Kindern leicht ein Begriff von Einzahl und Mehrzahl beigebracht werden. „Wenn ich nur Einen Bruder meine, so sage ich: „der Bruder"; wenn ich mehrere Brüder meine, so sage ich: „die Brüder". — „Der Bruder" ist die Einzahl, „die Brüder" ist die Mehrzahl. — Dergleichen Erklärungen sind hinreichend auf dieser Unterrichtsstufe, und können von dem Schüler begriffen werden. Es handelt sich hier nicht um genaue grammatische Definitionen, sondern um Bildung und Uebung des Sprachgefühls. Die Schüler sollen hier auf praktischem Wege

geübt und gewöhnt werden, die am häufigsten vorkommenden Dingwörter richtig in der Mehrzahl auszudrücken. Zu diesem Zwecke sind die Wörter nach den Umlauten und Biegungsendungen, welche sie in der Mehrzahl annehmen, geordnet und jedes Mal mit einem Musterbeispiele versehen, nämlich: I. Wörter, welche a. in der Mehrzahl bloß die Endung „*e*" annehmen; z. B. der Tag, die Tage; b. Wörter, welche in der Mehrzahl den Umlaut und die Endung „*e*" annehmen; z. B. die Hand, die Hände (s. Nr. 38). II. Wörter, welche in der Mehrzahl bloß den Umlaut haben; z. B. der Bruder, die Brüder (s. Nr. 39). III. Wörter, welche a. in der Mehrzahl die Endung „*er*" annehmen, aber keines Umlautes fähig sind; z. B. das Kind, die Kinder; b. Wörter, welche in der Mehrzahl die Endung „*er*" und einen Umlaut annehmen; z. B. das Buch, die Bücher (s. Nr. 39). IV. Wörter, welche a. in der Mehrzahl die Silbe „*en*" annehmen; z. B. der Herr, die Herren; b. Wörter, welche in der Mehrzahl den Auslaut „*n*" annehmen; z. B. die Taube, die Tauben.

Das Lehrverfahren bei Vornahme dieser Uebungen zur Bildung des Sprachgefühls ist folgendes:

Die Schüler lesen zuerst das Musterbeispiel in der Einzahl und Mehrzahl. Der Lehrer fragt, ob sie keinen Unterschied zwischen den beiden gelesenen Wörtern anzugeben wissen rc. und leitet sie auf die Begriffe „Einzahl" und „Mehrzahl", wobei er die nöthigen Erklärungen giebt. Dann werden die Schüler angewiesen, die Wörter zu lesen, bei jedem kleinen Strichlein aber, d. h. nach jedem Dingworte aber auch die Mehrzahl zu sprechen. Also: „die Mutter, die Mütter; der Vater, die Väter"; und so fort bei allen Wörtern. Bei den Wörtern, welche auf ein „l" oder „r" auslauten und die Endung „n" annehmen, ist besonders darauf zu sehen, daß der Endlaut rein und richtig gesprochen wird, z. B. Sicheln, Nadeln, Mauern, Leitern rc. Sind diese Uebungen ein paar Mal durchgenommen worden, so kann man außer der Reihe fragen: Sprechet die Wörter in der Mehrzahl, die ich euch vorspreche: „der Stein — der Dunst — das Kraut — der Laut — die Haut u. s. f.

b. Zahlbiegung der Eigenschaftswörter in beifügenden Satzgliedern.

(Elementarbüchlein S. 19, Nro. 41.)

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Setzet vor das Dingwort „Berg" das Wort „groß"! K.: Großer Berg.

L.: Wie heißt es vor dem Dingworte „Stadt"? K.: Große Stadt.

L.: Und vor dem Dingwort „Dorf"? K.: Großes Dorf.

L.: Setzet das Wort „groß" auch vor die Dingwörter: Krug, Flasche, Glas, und merket auf die Endungen, die es erhält! K.: Großer Krug, große Flasche, großes Glas.

L.: Setzet vor diese Wortverbindungen das Wörtchen „ein"! K.: Ein großer Krug, eine große Flasche, ein großes Glas.

L.: Was wurde dem Worte „groß" zuerst für eine Endung beigefügt, und wie hieß es dann? K.: Dem Worte „*grofs*" wurde zuerst die Endung „*er*" beigefügt, und dann hieß es „großer"; hierauf die Endung „*e*", und dann hieß es „große"; und zuletzt die Endung „*es*", und dann hieß es „großes".

L.: Diese Endungen, durch welche das Wort „groß" verändert worden ist, heißen Veränderungssilben oder Biegungs-Endungen. Wie heißen die Biegungs-Endungen des Wortes „groß"? K.: „*er, e, es*".

L.: Setzet das Wort „grob" vor die Dingwörter: Sand, Schrift, Pulver; Scherz, Lüge, Verbrechen; Ton, Stimme, Geschütz! K.: Grober Sand, grobe Schrift, grobes Pulver; u. s. f.

L.: Wie heißt der Ausdruck: „Ein hoher Thurm" — in der Mehrzahl? K.: Hohe Thürme.

L.: „Eine schöne Kirche"? K.: „Schöne Kirchen".

L.: Und „ein großes Haus"? K.: „Große Häuser".

L.: Wie heißen die Wortverbindungen: „Großer Krug, große Flasche, großes Glas" in der Mehrzahl? K.: Groß e Krüge, groß e Flaschen, groß e Gläser.

L.: Wie hieß jedes Mal die Biegungs-Endung des Wortes „groß" in der Mehrzahl? K.: „*e*".

L.: Setzet noch folgende Wortverbindungen in die Mehrzahl: Ein weiter Mantel, ein leichtes Kleid, eine stille Nacht; grobes Tuch, schwarze Farbe, grünes Blatt!

L.: Wenn man das Wort „groß" in „große" verwandelt, so kann man alle drei Wörtlein, die man vor die Dingwörter zu setzen pflegt, vor dasselbe setzen, und dann heißt es: der große, die große, das große.

Setzet diese Formen vor die Dingwörter: Krug, Flasche, Glas! K.: Der große Krug, die große Flasche, das große Glas.

L.: Setzet das Wort „schwarz" auf ähnliche Weise vor die Dingwörter: Hut, Feder, Aug —! K.: Der schwarze Hut, ꝛc.

L.: Der Ausdruck „der schwarze Hut" heißt in der Mehrzahl: „die schwarzen Hüte"; wie heißen die Wortverbindungen: „die schwarze Feder" und „das schwarze Aug" in der Mehrzahl? K.: die schwarzen Federn, die schwarzen Augen.

L.: Welche Biegungsendung erhielt das Wort „schwarz" jedes Mal in der Mehrzahl, wenn das Wörtchen „die" vor demselben stand? K.: die Biegungsendung „*en*".

L.: Setzet folgende Wortverbindungen in die Mehrzahl: der weite Sack, die leichte Hand, das leere Nest; der steile Berg, die tiefe Kluft ꝛc.!

L.: Wörter, welche die Biegungsendungen „*er*, *e*, *es*" annehmen, und die man gewöhnlich vor die Dingwörter setzen kann, weil sie irgend eine Eigenschaft von denselben angeben, nennt man „Eigenschaftswörter".

* Der Lehrer läßt nun die Musterbeispiele Seite 19, Nro. 41 des Elementarbüchleins lesen, macht auf den Unterschied der gelesenen Wörter wieder aufmerksam, und fordert dann die Schüler auf, auch bei den übrigen Wortverbindungen jedes Mal die Mehrzahl zu sprechen.

18. Zusammengezogene Biegungsendungen.

(Elementarbüchlein S. 20—21, Nro. 42—43.)

Unter Nr. 42, (S. 20) kommen die Biegungssilben vor, die man Deklinations-Endungen nennen könnte, weil sie vorzugsweise zur Fallbiegung der Dingwörter dienen; und unter Nr. 43, (S. 20—21) finden sich die Biegungssilben, die man Konjugations-Endungen nennen könnte, weil sie bei der Abwandlung der Zeitwörter gebraucht werden.

Als Erweiterung dieser Leseübung können die Wortverbindungen in Nr. 42, (S. 20) auch ohne Schwierigkeit umgeformt, d. h. das Hauptglied vor das Beziehungsglied des beifügenden Satzverhältnisses gesetzt, und diese, in der gewöhnlichen Volkssprache etwas fremden Formen den Kindern vorläufig zum Gefühl gebracht werden, wodurch sie an Sprechfertigkeit nur gewinnen können. Der Lehrer sagt z. B.: Bei dem Ausdruck: „die Vögel des Himmels" kann man auch, ohne daß sich der Sinn verändert, das zweite Dingwort vor dem ersten sagen; nämlich: „des Himmels Vögel". So noch: die Fische des Wassers, des Wassers Fische; die Adern des Körpers, des Körpers Adern; die Schläge des Herzens, des Herzens Schläge u. s. w.

19. Lesestücke mit zweisilbigen Wörtern.

(Elementarbüchlein S. 21—25, Nro. 44—50).

Durch die Aufnahme dieser Lesestücke ist der Verfasser gewiß den Wünschen vieler Lehrer, die bei den frühern Auflagen über Mangel an hinreichendem Leseübungsstoff klagten, unerwartet entgegengekommen. Derselbe hat die Bestimmung, die bereits gewonnene

Lesefertigkeit der Schüler, sowie ihr Gefühl für richtige Betonung noch mehr, als es früher möglich war, zu begründen und zu steigern. Da die Sätze meist rhythmisch geordnet, und bisweilen auch gereimt sind, so hat der Lehrer die Schüler anzuhalten, daß sie nicht in einen singenden Schulton verfallen, und sich keine falsche Betonung angewöhnen.

Der Lehrer spricht zuerst wohllautend Satz für Satz vor, und läßt dann das Vorgesprochene mit der nämlichen Betonung nachsprechen; hierauf läßt er einen Satz nach dem andern so lesen, daß je Ein Schüler einen vollständigen Satz liest, und zwar in den Absätzen Nr. 44—45 (S. 21—22) von Beistrich zu Beistrich, und in den Nummern 46—50 (S. 22—25) von Punkt zu Punkt.

So oft ein Schüler falsch liest, muß er, wenn er das falsch gelesene Wort berichtigt hat, den ganzen Satz noch einmal wiederholen.

Nun liest der Lehrer den ganzen Absatz noch einmal im Zusammenhange wohltönend vor, und fordert die Schüler auf, zuerst im Chor, und dann auch einzeln das Ganze zu wiederholen.

Sind die meisten Schüler im Stande, den behandelten Absatz ohne Fehler zu lesen: so kann der Lehrer, um auf den Inhalt des Gelesenen noch mehr aufmerksam zu machen, das Subjekt und Prädikat in folgender Weise erfragen:

L.: Leset den ersten Satz (Nro 44)! K.: „die Tauben fressen Wicken."

L.: Von wem (oder: wovon) wird in diesem Satz etwas ausgesagt? K.: Von den Tauben.

L.: Was wird von den Tauben ausgesagt? K.: Daß sie Wicken fressen.

L.: Erbsen, Linsen, Wicken — sind Hülsenfrüchte. U. s. w. —

Ist das Subjekt ein Personen- oder ein Thiername, so fragt man: „Von wem wird in diesem Satze etwas ausgesagt"? Ist es aber ein Ding oder Sache, so fragt man: „Wovon" rc.?

In Beziehung auf Betonung ist zu merken, daß der Hauptton auf die Beifügung zu legen ist; z. B. die Fische des Wassers; des Blitzes Leuchten rc. In der Regel hat jedoch das Prädikat den Hauptton; z. B. das Feuer knistert und knattert. In Sätzen mit Ergänzungen und Umständen, liegt auf diesen der Hauptton z. B. Die Tauben fressen **Wicken; auf Eseln** kann man reiten.

20. Uebung im Lesen der Vorsilben.

(Elementarbüchlein S. 25—26, Nro. 51—52).

Eine besondere Uebung im Lesen der Vorsilben ist schon darum sehr zweckmäßig, weil in solchen Wörtern, die mit Vorsilben zusammengesetzt sind, das Silbengewicht nicht, wie bei den bisherigen Wörtern, auf der ersten, sondern auf der zweiten Silbe des (zweisilbigen) Wortes ruht. Bei den unter S. 25—26, Nr. 51 vorkommenden Wörtern sind die Vorsilben immer schwachtonig, und müssen daher kurz und leicht ausgesprochen werden; der volle Ton fällt auf die zweite Silbe. Dieß ist also eine neue Uebung im Silbenton. Die Schüler werden die Sache leicht begreifen, besonders wenn ihnen der Lehrer zuerst ein paar Wörter vorspricht. Unter Nr. 52 (S. 26) kommen Wörter mit solchen Vorsilben vor, die mehr volltonig ausgesprochen werden, worauf die Schüler gleichfalls besonders aufmerksam zu machen sind.

21. Lesestücke zur Uebung im Lesen der Vorsilben.

(Elementarbüchlein S. 26—27, Nro. 53—55).

Was in §. 19 über die Behandlung der Leseübungen einzelner Sätze gesagt wurde, gilt auch hier. Nur hat hiebei der Lehrer die neue Uebung im Silbenton zu berücksichtigen.

22. Uebung im Lesen der Ableitungssilben.

(Elementarbüchlein S. 28—36, Nro. 59—69.)

Wenn hier von Ableitungssilben, und im Vorigen von Biegungssilben die Rede ist, so folgt daraus nicht, daß auch die Schüler schon mit diesen Benennungen bekannt gemacht werden sollen. Für die Schüler gibt es vor der Hand nur zwei Arten von Silben, nämlich: Hauptsilben und Nebensilben. Die nichtbedeutsamen Silben (e, er, el, en), die Biegungssilben und die Ableitungssilben werden unter der gemeinschaftlichen Benennung „Nebensilben" begriffen.

Der Zweck dieser Uebungen ist schon in der Ueberschrift angedeutet. Die Schüler sollen mit den Ableitungssilben bekannt gemacht, und ihnen dadurch noch mehr Erleichterung in Erwerbung der Lesefertigkeit verschafft werden. Die zwischen den Wörtern eingestreuten Sätze sollen weitern Stoff zur Uebung im Sätzelesen und zur Begründung des Gefühls für richtige Betonung darbieten. In den

Sätzen S. 28, Nr. 67 kann z. B. der Hauptton auf das Subjekt, oder auf das Prädikat gelegt werden, z. B. „der Fuchs ist listig", und: „der Fuchs ist listig". Letztere Art der Betonung ist die grammatische, und kann als Regel angesehen werden.

Das Lehrverfahren ist das nämliche, wie in frühern Uebungen. Die Wörter werden gelesen, und das entsprechende, davon abzuleitende Wort wird nach dem voranstehenden Musterbeispiele mündlich beigesetzt, z. B. „das Blut, blutig; der Stein, steinig, das Salz salzig u. s. f.; das Kind, kindisch, der Knecht, knechtisch u. s. f.; dulden, duldsam" &c. Einzelne Fragen über die Wörter und Erklärungen können auch hier eingestreut werden. Doch hat sich der Lehrer vor allen Abschweifungen sorgfältig zu hüten, und ja nie den eigentlichen Zweck, nämlich die Leseübungen außer Augen zu setzen. Zur sichern Erreichung des letzteren ist es nothwendig, die Wörter und Lesestücke öfters bloß als Leseübung zu behandeln.

Die Anfänge der Wortbildung sind zwar zunächst für Schreibübungen bestimmt; indessen können sie eben so zweckmäßig zu Sprech- und Leseübungen benützt werden.

Obgleich auf dieser Stufe der Leseübungen von einer Erklärung der Ableitungsendungen und ihrer Bedeutung nicht die Rede sein kann: so ist es doch zweckmäßig, die Kinder mit den Eigenthümlichkeiten der Ableitungssilben im Allgemeinen bekannt zu machen. Z. B.

a. Die Ableitungsendung: *ig* (S. 28, Nr. 56):

L.: Leset das erste Wort! K.: Sand.

L.: Wie heißt das zweite Wort? K.: sandig.

L.: Aus welchem Worte ist das Wort „sandig" gebildet? K.: Aus dem Worte „Sand."

L.: Wie ist das Wort „sandig" aus „Sand" gebildet worden? K.: Man hat zu dem Worte „Sand" die Endung „*ig*" gesetzt.

L.: Das Wort „Sand" nennt man das Stammwort, und „sandig" ist das abgeleitete Wort von „Sand" *).

L.: Leset die beiden folgenden Wörter! K.: Das Feuer, feurig.

L.: Welches ist das Stammwort? K.: Feuer.

L.: Und welches das abgeleitete? K.: feurig.

L.: Anstatt zu sagen: „Dieser Wein hat Feuer", kann man auch sagen: „er ist feurig".

L.: Die Endung „*ig*" bedeutet also so viel als: „hat". „Der Kranke hat jetzt Ruhe" bedeutet? K.: Er ist ruhig.

*) Hier kann noch nicht die Rede sein, daß man die Wörter nach der Wortbildung in Wurzeln, Stämmen und Sproßformen eintheilt.

L.: Setzet nun auf gleiche Weise zu den folgenden Stammwörtern auch sogleich das abgeleitete Wort! K.: Der Stein, steinig; Das Salz, salzig; u. s. f.

b. Die Ableitungsendung: *isch*.

L.: Wie nennt man einen Menschen, der eine große Neigung zum Stehlen hat, und der sich beträgt, wie ein Dieb? K.: „diebisch."

L.: Wie nennt man einen Menschen, der sich so benimmt, der so spricht und handelt, wie ein Kind? K.: „kindisch."

L.: Wie nennt man einen Mann, der wie ein Weib handelt und spricht? K.: „weibisch." U. s. w. *)

Ehe der Lehrer Nr. 60 (Seite 30) im Elementarbüchlein lesen läßt, suche er den Schülern zuerst einen deutlichen Begriff von „Person und Sache" beizubringen, was keine Schwierigkeit hat. Der sehr geschätzte Pädagog Pöhlmann hat diese Unterscheidung in seinen „Neuen Fragen an Kindern (Erlangen 1817)" bei sechsjährigen Kindern zum Anfangspunkte der Uebung im „Denken und richtigen Sprechen" gemacht. Wir führen hier die betreffende Stelle an, die zugleich als Beispiel des Lehrverfahrens dienen mag:

„L.: Wenn jetzt ein Lämmchen, ein Zickelchen (junge Ziege) und ein Kätzchen auf meinem Hofe (vor meinem Fenster) herum gingen, und ich dann sagte: drei Personen spazieren draußen auf meinem Hofe herum; so würden mich verständige Leute, wenn sie dieß hörten, ganz gewiß auslachen. Warum wohl? Weil ich ein Lamm, eine Ziege und eine Katze Personen genannt hätte. Eben so würde man mich auslachen; wenn ich diesen Schreibzeug einsteckte und dann spräche: ich habe eine Person eingesteckt. Denn das Wort „Person" — merket dieß wohl! — darf man nur von Menschen **) gebrauchen; alle übrigen Dinge hingegen, die ihr um euch herum erblicket, sie mögen nun lebendig oder leblos sein, pflegt man „Sachen" zu nennen. Wenn jetzt ein Mann, eine Frau, ein Knabe und ein Mädchen hereinträten; so könnte ich nachher sagen: es sind vier Personen hereingetreten. Wenn man aber 2 Stühle und zwei Tische hereintrüge; so dürfte ich nicht sprechen: man trägt vier Personen herein, weil Tische, Stühle, Bänke u. s. f. keine Personen, sondern Sachen sind.

Nun will ich sehen, ob ihr alles, was ich euch jetzt gesagt habe, recht verstanden habet, und ob ihr mir die Fragen, die ich euch nun vorlegen will, alle richtig beantworten könnet. Ist der Fuhrmann Michel eine Sache oder eine Person?

K.: Eine Person.

L.: Ist sein Wagen eine Sache oder eine Person?

K.: Eine Sache.

---

*) Ueber das Lehrverfahren dieses Abschnittes (Elementarbüchlein S. 28—36) findet der Lehrer hinlängliche Belehrung in des Verfassers „Die zwei ersten Schuljahre. Fünfte mit der zweiten u. folg. wörtlich gleichlautende Auflage." Im Verlage von Carl Mäcken in Stuttgart, 1865. Preis 3 fl. 30 kr oder 2 Rthlr. (§. 149—159).

**) Von der Geisterwelt kann hier nicht die Rede sein.

L.: Sind seine Pferde Personen oder Sachen?

K.: Sachen.

L.: Ist der Gärtner Hans eine Sache oder eine Person?

K.: Eine Person.

L.: Und sein Pudel?

K.: Ist eine Sache.

L.: Und die Rüben und Salatstauden und Stachelbeeren ꝛc., die er zu Markte bringt?

K.: Sind Sachen. U. s. f.

Auf diese Weise erhalten die Schüler leicht eine richtige klare Vorstellung von Person und Sache, an welche sich dann die Benennungen „Personenname" und „Sachname" knüpfen. Die Schule ist eine Sache. Das Wort „Schule" ist ein Sachname. Der Schüler ist eine Person. Das Wort „Schüler" ist ein Personenname. Das Schaf ist eine Sache. Der Schäfer ist eine Person u. s. f. Dann kürzer: das Schaf, der Schäfer, der Kram, der Krämer, der Topf, der Töpfer u. s. f. Die Worterklärungen, welche mit diesen Sprech- und Leseübungen zu verbinden sind, können nun schon etwas bestimmter sein, indem man das Wort „Person" gebraucht. Z. B. der Schäfer ist eine Person, die Schafe hütet.

Will man die Bildung der Personennamen von Zeitwörtern bloß als Leseübung benützen, so kann man ohne Aufenthalt fortlesen lassen: „tragen, der Träger; schreiben, der Schreiber; lesen, der Leser; gerben, der Gerber u. s. f. Indessen ist es kaum zu viel gefordert, wenn man den Schülern hier den Unterschied der Wörter zum Gefühl bringt, und ihnen sagt, daß die Wörter „schlafen, klagen" ꝛc. keine Dingwörter (keine Personennamen und keine Sachnamen) seien, sondern ein „Thun" (eine Thätigkeit) ausdrücken. Wer viel schläft, (Anfangs: „schlafen thut") ist ein Schläfer. Wer klagt, der ist ein Kläger. Wer gern schlägt, ist ein Schläger. Wer gräbt, der ist ein Gräber, z. B. der Todtengräber u. s. f.

Auf der 14ten Tabelle kommen diejenigen Ableitungssilben vor, durch welche Eigenschaftswörter, und auf der 15ten Tabelle diejenigen, durch welche Dingwörter abgeleitet werden.

23. Uebung im Lesen der Wörter mit zusammengesetzten Nebensilben.

(Elementarbüchlein S. 36—38, Nro. 70—74.)

Mit der Uebung im Lesen zusammengesetzter Nebensilben tritt zugleich auch die neue Uebung im Lesen dreisilbiger Wörter ein, die

durch das bisher Vorgekommene so vorbereitet sein wird, daß sie besondern Schwierigkeiten nicht unterliegen kann.

Die Wörter mögen zuerst in ihre einzelnen Silben zerlegt werden, sind aber dann nicht absatzweise nach den Silben, sondern fließend und zusammenhängend mit dem gehörigen Rhythmus zu lesen.

Die Wörter mit zwei Nachsilben (S. 36, Nr. 70) enthalten die Konjugationsendungen schwach ablaufender Zeitwörter, welche besonders genau zu üben sind, weil diese Formen in der gewöhnlichen Volkssprache weniger üblich sind. Die Wörter mit zwei Vorsilben (Nr. 71), deßgleichen die mit Einer Vorsilbe und Einer Nachsilbe (Nr. 72), und die mit zwei Vorsilben und Einer Nachsilbe (Nr. 73), wie auch die Wörter und Wortverbindungen, worin zwei Vorsilben und zwei Nachsilben vorkommen (Nr. 74), sind meist schon rhythmisch geordnet, wodurch das Zusammenlesen sehr erleichtert wird. Besondere Aufmerksamkeit verdienen auch noch die zusammengesetzten Vorsilben (S. 36, Nr. 71), die zuerst zerlegt, und dann erst im Zusammenhange gelesen werden; z. B. „un-ge (nicht ung-e, wie es vielleicht die Kinder zuerst ansehen könnten), un-er, ge-ur, be-ur" u. s. w.

24. Uebung im Lesen zusammengesetzter Wörter.

(Elementarbüchlein S. 38—40, Nro. 75—79).

Hier wird eine bisher nicht vorgekommene Art von Wörtern eingeführt. Die Schüler sind darauf aufmerksam zu machen, daß bei dieser Art von Wörtern der Hauptton in der Regel auf das erste Wort der Zusammensetzung gelegt werden muß; z. B. grasgrün, goldgelb u. s. f.; ebenso: Schulhaus, Schulbuch, Hausherr, Ostwind u. s. f.

Bei den drei- und mehrsilbigen Wörtern (38—39, Nr. 76—77) ist besonders auch auf den richtigen Rhythmus zu achten.

Die Sätze und Wortverbindungen in Nr. 78—79 sind bestimmt, die Schüler im Allgemeinen mit der Bedeutung verschiedenartiger Zusammensetzungen bekannt zu machen, und die gewonnene Fertigkeit im Lesen derselben noch mehr zu steigern.

Die gleiche Bestimmung haben auch die bekannten Lesestücke über den ersten Unterricht von Gott (Elementarbüchlein S. 41—46, Nr. 1—12). Dieselben dürfen, da sie dem Inhalte nach aus zwölf kleinen, unter sich zusammenhängenden Aufgaben, und der Form nach meist aus einsilbigen Wörtern bestehen, auch schon etwas früher

eintreten, und für die Schüler zu Leseübungen benützt werden. Die Erzählungen von Jesus Christus und von dem heiligen Geiste (S. 47—55), in einfach kindlicher Sprache bearbeitet, bieten auch noch Lesestoff für einen Theil des zweiten Schuljahres.

Da aber der Lehrer auch verpflichtet, beim Religionsunterrichte der Anfangsschüler, den der Geistliche zu ertheilen hat, ergänzend einzutreten; so können ihm diese Erzählungen, nach Form und Inhalt, bei Behandlung dieses wichtigen Gegenstandes treffliche Dienste leisten.

25. Regeln über das Lesen fremder Buchstaben und Wörter.

(Elementarbüchlein S. 55—56.)

Wenn der Leseunterricht vollständig sein soll, so müssen dem Schüler auch noch Belehrungen über das Aussprechen und Lesen solcher Wörter gegeben werden, die im Deutschen häufig vorkommen, aber nicht ganz nach deutscher Weise geschrieben werden. Diese Belehrungen sind S. 55—56 in fünf kurze Regeln zusammengefaßt. Der Lehrer erläutert dieselben an den angeführten Beispielen und die Schüler müssen sie auswendig lernen, was gerade keine zu schwere Aufgabe sein dürfte.

26. Kenntniß der lateinischen Druckschrift.

(Elementarbüchlein S. 56.)

Die lateinischen kleinen Buchstaben lernen die Schüler auf gleiche Weise, wie sie die großen Buchstaben der deutschen Druckschrift gelernt haben. Es wurde hier eine Schriftart gewählt, die mit der Elementarschrift die meiste Aehnlichkeit hat. Auch die großen Buchstaben, nur wenige ausgenommen, haben noch einige Aehnlichkeit mit der Elementarschrift.

Und da sie alphabetisch mit den kleinen in einzelnen Wörtern schon geübten Buchstaben zusammengestellt sind, so wird auch ihre Uebung keine Schwierigkeit haben.

27. Das Alphabet oder ABC, verbunden mit Uebungen im Lesen der Eigennamen.

(Elementarbüchlein S. 47.)

Weil man das ABC im Leben häufig anwendet, so müssen die Schüler, nachdem der eigentliche Leseunterricht beinahe vollendet ist,

die Buchstaben desselben in der bekannten Reihenfolge und nach ihren altherkömmlichen Namen auch auswendig lernen.

Das Lesen der Eigennamen von Personen mag den Schülern das Auswendiglernen des Alphabets erleichtern, und gibt Gelegenheit, die Leseregeln anzuwenden.

28. Uebung im Lesen verschiedener lateinischer Schriftarten.

(Elementarbüchlein S. 57—60.)

Hier findet man zuerst wieder etwas andere Schriftarten, was dem aufmerksamen Schüler nicht entgehen wird; dann sind die Sätze und Wörter wieder rhythmisch geordnet und gereimt; und endlich folgen größere Verse zu weiterer Uebung im Lesen der lateinischen Schrift.

Auch können die meisten in diese Leseübungen aufgenommenen Sprüche und Verse zu Sprech- und Gedächtnißübungen benützt werden. — Der Lehrer spricht das, was auswendig zu lernen ist, selbst deutlich, mit richtiger Betonung satzweise vor, und läßt das Vorgesprochene von den Schülern, die das Büchlein vor sich haben, mit richtiger Betonung und gutem Ausdrucke zuerst nachlesen; und wenn sie das, was gelernt werden soll, ihrem Gedächtnisse ziemlich eingeprägt haben, was durch wiederholtes Lesen leicht geschehen kann; so müssen sie später die Aufgaben auch im Zusammenhange frei aus dem Kopfe vortragen.

Der Lehrer hat hier ein besonderes Augenmerk auf den Rhythmus der Wörter und Sätze zu richten, und die Schüler anzuhalten, daß sie diesen beachten, und hinsichtlich der Betonung nicht in einen singenden widrigen Schulton verfallen, welchem aber, wie schon oben bemerkt wurde, durch wohllautendes Vorsprechen von Seiten des Lehrers am wirksamsten vorgebeugt werden kann.

Bringt ein Lehrer seine Schüler in den ersten drei Semestern so weit, daß sie alle Wörter und Sätze, die in diesem Büchlein enthalten sind, fertig und mit richtiger Betonung lesen; so wird man mit seinen Leistungen in dieser Beziehung wohl zufrieden sein.

B. Stufengang in den Schreibübungen.

Jeder praktische Schulmann weiß, daß die Erwerbung der Schreibfertigkeit theils mehr Zeit erfordert, theils mehr Vorübungen voraussetzt, als die Erwerbung der Lesefertigkeit. „Es ist doch ausgemacht", sagt Wittmer, „daß ein Kind eher zwanzig Buchstaben aussprechen, als nur drei schreiben lernt. Kinder von vier Jahren können schon lesen lernen, aber nicht leicht schreiben" *). Dieß ist auch ganz natürlich; denn im Aussprechen und Nachsprechen der Wörter hat sich das Kind schon 4—5 Jahre lang geübt, ehe es in die Schule eintritt, und bei dieser Vorübung im Sprechen kann es ihm nicht schwer fallen, auch einzelne Laute auszusprechen. Anders verhält es sich dagegen in Hinsicht der Vorübungen zum Schreiben. Das Kind hat vielleicht in seinem ganzen Vorschulleben noch nie einen Griffel oder sonst ein anderes Schreib-Instrument in die Hand bekommen; und nun soll es Striche, ja sogar gerade haarfeine Striche machen. Dieß kann denn freilich weder so leicht, noch so schnell gehen, wie das Aussprechen der Wörter, weil hiezu eine gewisse Kraft, Festigkeit und Geübtheit der Hand gehört, die sich der Schüler nur nach und nach aneignen kann. Weil das Kind vor seinem Eintritte in die Schule noch gar keine Gelegenheit hatte, sich mit der Führung eines Schreib-Instrumentes auch nur einigermaßen vertraut zu machen, so müssen dem Schreibunterrichte besondere Uebungen vorangehen, deren Zweck es ist, den neuen Schüler für diesen Unterricht eigentlich erst zu befähigen. Diese Uebungen können sich jedoch nur mit dem Allernothwendigsten befassen und als bloße Vorübungen zu einer einzelnen technischen Fertigkeit, nicht so lange nur Einen Zweck verfolgend fortgesetzt werden, als es nothwendig wäre, um den Unterricht im Schreiben der Kurrentschrift beginnen und ohne besondere Schwierigkeit fortsetzen zu können. Es scheint daher nothwendig oder wenigstens sehr zweckmäßig, ein Mittel zu erfinden, welches einerseits die so nöthigen Vorübungen zum Schreiben der für völlige Neulinge etwas schwierigen deutschen Kurrentschrift fortsetzt, andererseits aber so beschaffen ist, daß durch dasselbe andere verwandte Zwecke sicher erreicht werden können. Ein solches Mittel ist die Elementarschrift. Diese ist so einfach und leicht, daß sie von den Schülern, nachdem

*) Der Schreibunterricht in Verbindung mit dem Lesen 2c. Heidelberg. 1833.

einige Vorübungen vorausgegangen sind, ohne Schwierigkeit unterscheidbar nachgebildet werden kann. Ihre Bestandtheile lassen sich auf ein paar Grundformen zurückführen, die sehr leicht zu beschreiben und aufzufassen sind. Die Elementarschrift ist also in dieser Beziehung nicht anders, als eine fortgesetzte Vorübung zum Schreiben der Kurrentschrift, und befähigt den Schüler, „unsere kleinliche, zackige, ineinanderlaufende deutsche Kurrentschrift" (wie sie von Wittmer genannt wird) leichter nachbilden zu können. Auf der andern Seite ist die Elementarschrift aber auch ein vortreffliches Mittel, den Schülern die Buchstabenkenntniß sehr wesentlich zu erleichtern. Nachsprechen können die Schüler allerdings gar bald alle Laute, die man ihnen vorspricht; aber mit dem Merken und Unterscheiden der Laute und ihrer Zeichen geht es nicht so schnell. „Jeder Praktiker weiß," sagt Denzel, „wie oft man wiederholen muß, bis die Kinder die Laute und ihre Zeichen unterscheiden lernen." Und da ist nun die Elementarschrift ganz vorzüglich geeignet, wirksam nachzuhelfen. Indem das Kind das Zeichen für den Laut selbst darstellen muß, ist es erstens genöthigt, die Form desselben bestimmter und genauer in's Auge zu fassen, denn sonst kann es dieselbe nicht nachbilden; zweitens prägt sich der Laut und sein Zeichen dadurch, daß es dieselben selbst produzirt, schreibend ausspricht, und aussprechend schreibt, dem Kinde tiefer ein, und drittens kann man es zweckmäßiger und seinen Thätigkeitstrieb vollkommener befriedigend beschäftigen. Es können also verwandte Zwecke, Kenntniß der Laute und ihrer Zeichen, und Erwerbung einiger Festigkeit, Sicherheit und Geübtheit der Hand zugleich erreicht werden. Das Kennenlernen der Laute und ihrer Zeichen, das Verbinden derselben zu Silben und Wörter geht im Anfange eben so langsam und fordert darum eben so viel Zeit und Uebung, als das Schreiben der Elementarschrift. Es braucht seine gehörige Zeit, bis die Schüler sich eine vollkommene Sicherheit im Unterscheiden der Laute (namentlich der harten von den weichen 2c.) und eine gewisse Geläufigkeit im Lesen einfacher Silben errungen haben. Schreiben und Lesen können in dieser Zeit gar wohl gleichen Schritt halten, und in Einen Unterricht, den Schreibleseunterricht, vereinigt werden. Ist aber einmal der Grund gut gelegt, d. h. können die Schüler die Laute der Buchstaben mit vollkommener Sicherheit und Geläufigkeit unterscheiden, und haben sie von der Verbindung der Laute zu Silben einen klaren Begriff: dann sind die Fortschritte im Lesen so groß und sichtbar, daß das Schreiben

damit nicht mehr gleichen Schritt halten kann. Dieß ist dann auch der Zeitpunkt, wo Schreiben und Lesen als abgesonderte Uebungen sich ausscheiden, und in besondern Lehrstunden ihren eigenen Stufengang fordern. Dieser Stufengang in den Schreibübungen soll nun in Folgendem näher bezeichnet werden.

1. Schreiben einsilbiger Wörter mit einfachen Anlauten und Auslauten in Elementarschrift.

Dieß ist eigentlich der Standpunkt, auf welchem sich der Schüler befindet, wenn der Schreibleseunterricht sich in seine zwei Zweige, Schreibübung und Leseübung, theilt und ausscheidet. Die Schüler müssen alle in den zwanzig Schreiblesestunden vorgekommenen Laute, sowohl die harten Schlaglaute (t, p, k) von den weichen (d, b, g), als auch die gedehnten Stimmlaute (ah, äh, öh, ie 2c.) von den geschärften (z. B. all, irr 2c.) nicht nur mündlich, d. h. im Lesen, sondern auch schriftlich, d. h. diktirt geschrieben mit Sicherheit zu unterscheiden im Stande sein, ehe zu der nun folgenden Stufe fortgeschritten wird. Durch einige Diktirübungen wird sich der Lehrer leicht überzeugen können, ob der Schüler den hier geforderten festen Standpunkt gewonnen hat.

Anfang mit der deutschen Schreibschrift.

2. Die Kurrentbuchstaben: i, n, u, ü, m, e, o, ö, a, ä.

(Elementarbüchlein S. III.)

Es ist schon oben gesagt worden, daß die Elementarschrift nur Mittel sei, um theils das Schreiben der Kurrentschrift angemessen vorzubereiten, theils die Kenntniß der Laute und ihrer Zeichen zu erleichtern. Ist dieser Doppelzweck erreicht, so wird dieses Mittel entbehrlich und wir legen es auf die Seite. Durch die in den zwanzig Schreiblesestunden vorgekommenen Uebungen hat die Hand des Schülers so viel Leichtigkeit und Festigkeit und so viel Gelenkigkeit in den Fingern erhalten, daß das Schreibenlernen der gewöhnlichen deutschen Kurrentschrift leicht von Statten geht. Deßgleichen ist durch dieselben Uebungen die Sicherheit im Unterscheiden der Lautzeichen (und die Laute sind ja immer die nämlichen) der Druckschrift so fest begründet, daß man nicht befürchten darf, die Anschauung könnte verwirrt und eine Unstätigkeit im Auffassen des Bildes möchte erzeugt

werden, wenn nun dem Kinde wieder andere, in der Form abweichende Lautzeichen vorgeführt werden. Es ist mithin Alles gehörig vorbereitet, um den Unterricht im Schreiben der Kurrentschrift zu beginnen, der etwa in folgender Weise eingeleitet werden kann.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L.: Kinder, bisher habt ihr immer nur mit Kinderbuchstaben geschrieben, die ganz für die kleinen Kinder gemacht sind, weil die kleinen Kinder nicht gleich mit solchen Buchstaben schreiben lernen können, wie die großen Leute; denn Kinder können nicht gerade Alles gleich auf Einmal so nachmachen, wie die Erwachsenen. Da ihr aber bisher so fleißig und aufmerksam gewesen seid: so will ich euch die Buchstaben schreiben lehren, mit denen die großen Leute schreiben. Wollet ihr das lernen? — Nun so merket nur recht auf! Ihr werdet diese Buchstaben bald schreiben können; denn sie gleichen den Kinderbuchstaben so ziemlich, und lauten auch gerade so, wie jene, die ihr schon schreiben könnet! —

Sehet einmal an die Tafel her, was ich da vormache! Da ist nun einmal das Erste, daß die großen Leute den Haarstrich immer ganz unten anfangen! — Also von Unten nach Oben: „Haarstrich, Grundstrich, Haarstrich." (Es wird während dem Sprechen ein i gemacht)! — Was habe ich da gemacht?

Sch.: Ein i.

L.: Recht, ihr kennet also schon Einen Buchstaben. Ich habe ja gesagt, die Buchstaben seien sehr ähnlich! Machet nun auch ein solches „i"! —

* Die Schüler schreiben „i" und der Lehrer sieht nach, wie sie diesen Buchstaben gemacht haben.

Brav! Nur müsset ihr jetzt euch besonders befleißen, daß die Haarstriche feiner werden, als die Grundstriche! — Was für ein Buchstabe wird wohl das (— es wird ein n an die Tafel geschrieben) sein? — Richtig ein „n"; denn es hat auch zwei Grundstriche, die durch Einen Zug von Unten nach Oben verbunden sind. Denn wenn man einmal schnell schreiben muß, so geht es besser, wenn man die Buchstaben ohne Absatz in Einem Zug macht. Schreibet nun auch dieses „n"! —

Sch.: (schreiben es).

L.: Das „u" hat auch zwei Grundstriche und wird eben so gemacht, wie das „n". Damit man es aber von dem „n" unterscheiden kann, macht man oben darauf so ein kleines Bögchen (Es wird geschrieben und gezeigt! — Schreibet nun auch „u"! — Um ein „ü" zu schreiben, macht man nur statt des Bögchens zwei Strichlein, so: (Es wird gezeigt)! —

Das „m" ist nun wieder ganz leicht! Man macht da in Einem Zuge die drei Grundstriche an einander, so: (Es wird vorgeschrieben! —) Wie viele Grundstriche sind es? — Aber wie viele Haarstriche? — Recht, drei Grundstriche und vier Haarstriche. — Die Haarstriche müsset ihr aber immer recht fein machen. Ihr dürfet nur recht leicht aufwärts fahren, dann gibt es von selbst Haarstriche. —

Wie viele Buchstaben könnet ihr jetzt machen? — Wir wollen diese Buchstaben „Schreibbuchstaben" nennen, zum Unterschiede von den Druckbuchstaben. Schreibet nun die Laute, welche ich euch jetzt angeben will, mit Schreibbuchstaben.

„i, n, u, ü, m, n, m, i, ü, n, m, u!"

* Es wird nachgesehen, ob die Schüler diese Buchstaben alle richtig geschrieben haben. Findet es sich, daß etwa Einzelne die Buchstaben nicht recht zu unterscheiden wissen (was jedoch kaum der Fall sein wird), so diktirt man ihnen noch einmal dieselben Buchstaben in einer andern Reihenfolge. Haben aber alle Schüler diese Buchstaben richtig geschrieben, so wird weiter gefahren, etwa wie folgt:

L.: Das Schreiben der Schreibschrift geht ja so leicht und schnell, daß ich euch schon noch ein paar neue Schreibbuchstaben vorzeigen muß. Gebet nun recht Acht! — Das „e" macht man in der Schreibschrift etwas anders, als in der Kinderschrift und in der Druckschrift. Schauet hieher: „Ich mache zuerst Haarstrich, Grundstrich, dann oben ein ganz kleines, kleines Haarstrichlein heraus, dann wieder Grundstrich und Haarstrich!" (So wie im Elementarbüchlein Seite V. Linie 3.) — Das „e" der Schreibbuchstaben wird also gemacht, wie das „n" in der Kinderschrift; nur müssen die zwei Grundstriche hier viel näher bei einander stehen. Ihr müsset also das obere Haarstrichlein ganz kurz und klein machen. Schreibet nun ein solches „e"! Noch eines! — Noch eines, aber die Grundstriche nur recht eng zusammen!

Das „o" macht man in der Schreibschrift auch anders als in der Kinderschrift. Sehet! so: „Haarstrich, Grundstrich, Haarstrich und oben ein Ringlein." (S. V. des Elementarbüchleins Linie 3 von unten). Dieses Ringlein da oben muß aber so klein gemacht werden, daß es aussieht, wie ein Punkt und muß dann auch noch ein Haarstrichlein als Endstrich bekommen! — Es gleicht ganz dem kurzen „o" der Kinderschrift. Schreibet nun auch ein solches „o"! — Noch Eines, aber machet oben das Ringlein recht schön und das kleine Endstrichlein nicht so gerade aufwärts, sondern etwas mehr rechtschief! — Ein „ö" werdet ihr wohl zu schreiben wissen, ohne daß ich euch es vorzeige! —

Das „a" wird so gemacht: Man schreibt zuerst ein „o" und macht dann ganz nahe daran hin einen Grundstrich. (Es wird an der Tafel vorgeschrieben.) Ihr dürfet aber da oben das Haarstrichlein nicht zu lang machen, sonst kommt der letzte Grundstrich zu weit weg, und dann kann man nicht mehr wissen, ob es ein „o" oder ein „a" sein soll. Schreibet nun ein „a"! — Noch eines! — Noch eines, aber machet den letzten Grundstrich recht nahe daran hin, doch nicht zu nahe, sonst sieht man das winzig kleine Strichlein nicht mehr, welches zwischen dem „ö" und letzten Grundstrich sichtbar sein muß! — Noch Eines! — Noch Eines, aber ihr müsset den letzten Grundstrich vom „a" auch oben an der Linie anstoßen (die obere Linie berühren) lassen! (So wie es im Elementarbüchlein Seite V. von unten Linie 1 und 2 dargestellt ist.) Noch ein „a"! — Das „a" muß oben so aussehen, als ob es zwei kleine Hörnlein hätte! U. s. f. Machet jetzt auch ein „ä"! — Noch Eines! — Noch Eines u. s. f.

Schreibet nun die Laute in Schreibschrift, die ich euch jetzt angeben will:

„i, e, o, a, u, ä, ö, ü, u, o, a, e, i, i, e, a, o, u, a, ä, o, ö, u, ü, ö, e, ü, i, n, m, m, n, u, n, n, e, e, e, n, e, n, e" u. s. f.

L.: Nun will ich euch aber auch Wörter und Silben vorsagen, die ihr mit Schreibbuchstaben schreiben sollet:

„in, im, un, um, nun, ei, eu (gedehntes) ie, nie, ein, neu, nein, neun, mein (ein doppeltes ee, oo, aa, an, man, nam, au, on, mon, nom" u. s. f.

* Bei diesen Buchstaben-Verbindungen ist darauf zu sehen, daß kein Strich zu viel und keiner zu wenig gemacht werde. Fehlt hie und da ein Schüler in dieser Hinsicht, so muß er die Striche zählen und angeben, welche Striche zu diesem oder jenem Buchstaben gehören und warum es gerade so viele Grundstriche (denn nur diese brauchen gezählt zu werden) und nicht mehr und nicht weniger sein dürfen. Diese Genauigkeit bei jedem einzelnen Striche gehört nothwendig mit dazu, um das Rechtschreiben zu begründen und die Schüler an Pünktlichkeit zu gewöhnen. Besondere Aufmerksamkeit verdienen auch die Verbindungen mit dem Schreibbuchstaben „o", wenn auf denselben ein „n" oder „m" folgt. Die Schüler schreiben gerne „om" wie „an", indem sie den folgenden Grundstrich zu eng mit dem „o" verbinden. Man darf es auf dieser Stufe des Schreibunterrichtes wohl etwas genau nehmen; denn die Schüler müssen durch die vorausgegangenen Uebungen im Schreiben der Elementarschrift befähigt sein, gesteigerten Forderungen der Pünktlichkeit zu entsprechen. Man kann es genauer nehmen, weil man hier noch Zeit dazu hat, indem die Buchstaben doch oft und vielmal geschrieben werden müssen, um dem Schüler geläufig zu werden. Man muß hier aber auch auf Genauigkeit und Pünktlichkeit sehen; denn sonst hat man später immer mit den Folgen der Vernachläßigung der ersten rechten Gewöhnung zu kämpfen. Es ist leichter, sich gleich im Anfang etwas recht angewöhnen, als angenommene fehlerhafte Gewohnheiten wieder abzulegen. Gute Begründung ist für die Wirksamkeit des Unterrichtes von der größten Wichtigkeit.

Uebungsaufgaben.

Die Schüler schreiben Seite 3, Zeile 1—5 des Elementarbüchleins ab und wiederholen dieses Abschreiben so oft, bis der Lehrer damit zufrieden sein kann.

3. Die Kurrentbuchstaben: r, v, w.

(Elementarbüchlein S. VI).

Der Kurrentbuchstabe „r" ist etwas schwierig zu machen, wenn man ihn in der Form und der Weise darstellen und bilden will, wie es zur Begründung einer geläufigen (und bei der größten Schnelligkeit im Schreiben immer noch) deutlichen Handschrift erforderlich ist. Viele Elementarlehrer lassen zwar das „r" ganz einfach bilden, indem sie an den Grundstrich des i unten bloß einen gewöhnlichen Haarstrich ansetzen und dann mit diesem den charakteristischen Theil des Buchstabens „r" in Verbindung bringen. Sie lassen den Schüler also nur folgende Züge machen

a. Haarstrich aufwärts,
b. Grundstrich abwärts,
c. unten rechts ein Haarstrichlein heraus,
d. ein Ringlein daran und Haarstrichlein aufwärts,
e. einen halben Grundstrich abwärts,
f. einen Endstrich (Haarstrich)!

Auf diese Weise entsteht nun allerdings auch ein kennbares „r" mit dem man zufrieden sein könnte. Allein wenn die Schüler später anfangen, etwas schneller und geläufiger zu schreiben, so schleift sich der spitze Winkel, der durch den ersten Grundstrich (durch den Zug unter b) und durch das zweite Haarstrichlein (durch den Zug c) gebildet wird, dergestalt ab, daß dadurch ein ganz undeutliches „r" entsteht. Dieß ist aber nicht der Fall, wenn man das „r" auf folgende Weise bilden läßt:

a. Haarstrich und Grundstrich unten links gebogen (Siehe Seite III. Linie 6 erste Figur),

b. Den Haarstrich bis auf die untere Linie gezogen (ebendaselbst zweite Figur),

c. Ein Ringlein und den Haarstrich aufwärts (ebend. dritte Figur),

d. Einen halben Grundstrich daran abwärts, und einen Haarstrich als Endstrich (ebend. vierte Figur).

Ist dem Schüler auf diese Weise klar geworden, wie er die Züge im Einzelnen zu machen hat, und hat er sich geübt, diese einzelnen Züge in einem Zuge (d. h. ohne abzusetzen), auszuführen, so wird ihm gesagt und gezeigt, daß und wie man den zweiten einzelnen Zug (siehe oben unter b) in oder vielmehr auf den ersten Grundstrich ziehen, und das Ringlein (siehe den Zug unter c) so eng machen müsse, daß dadurch Figur 9. Seite VI. Linie 1 (oder Figur 1. Linie 2) entstehe, die unten gleichsam zwei „Füßchen" habe. Der Schüler mag in der Folge dann so schnell schreiben, als er will, immer wird sich doch das „r" deutlich darstellen, wenn er sich gleich von Anfang an den die Geläufigkeit sehr befördernden Doppelschlingenzug angewöhnt hat. — Will der Lehrer jedoch das „r" auf eine leichtere Weise bilden lassen, so mag er es thun; aber er wird erfahren, daß er später immer wieder darauf zurückkommen muß, was vermieden werden kann, wenn man beim ersten Vorzeigen und Vorschreiben genau und unverdrossen pünktlich ist.

Die Buchstaben „v" und „w" sind nicht schwer, wenn die Schüler das „r" richtig zu bilden vermögen. Das Lehrverfahren ist theils aus den bisherigen Auseinandersetzungen, theils aus den frühern Beispielen zu entnehmen.

Uebungsaufgaben.

Die Schüler schreiben Seite III. des Elementarbüchleins vielmal ab. Auch werden ihnen Silben und Wörter, in welchen die bisher vorgekommenen Kurrentbuchstaben angewendet sind, theils diktirt, theils an die Wandtafel vorgeschrieben.

4. Die Buchstaben: d, t, k, l, b, s.

(Elementarbüchlein S. IV.)

Der Buchstabe „d" ist der leichteste, und die im Elementarbüchlein vorkommende Form (mit einer ganz kleinen Schleife oben) ist der andern Form ∂ wenigstens für den Anfang vorzuziehen, weil sie leichter ist als letztere. Später kommen die Schüler schon von selbst auf die Form, welche für die Verbindung mit den folgenden Buchstaben zweckmäßiger scheint. Das „t" ist ebenfalls leicht, und wenn der Schüler dieses schreiben kann, so findet das „k" auch keine Schwierigkeit, indem dieses aus jenem hergeleitet ist und sich bloß durch die längliche Bogenlinie rechts an dem Hauptstrich unterscheidet. Es muß hier den Kindern bemerkt werden, daß die längliche Bogenlinie nicht zu sehr gebogen (nicht zu weit) sein dürfe, und sich mit ihrem untern Ende gerade auf der obern Parallel- (punktirten) Linie an den Hauptstrich anschließen müsse. Die Buchstaben müssen vom Lehrer das erste Mal immer vorgeschrieben werden, damit die Schüler sehen, wie man den Zug führt, wo man anfängt und wo man endigt. Die Buchstaben „l, b und s" sind leicht zu bilden; bei „l" und „b" ist wieder darauf aufmerksam zu machen, daß sich der Haarstrich und der Grundstrich gerade auf der obern Parallel-Linie schneiden sollen, wie dieß aus Seite IV. des Elementarbüchleins zu ersehen ist.

Uebungsaufgaben.

1. Die Schüler schreiben die fünf ersten Linien Seite IV. des Elementarbüchleins vielmal ab. Außerdem werden ihnen Wörter und Silben mit diesen Buchstaben diktirt.

2. Es werden den Schülern alle Schreibbuchstaben, die sie bisher kennen lernten, in verschiedener Aufeinanderfolge diktirt, um die Schüler zu prüfen, ob sie alle Buchstabenformen aus dem Kopfe schreiben können.

5. Die Buchstaben: h, ch, s, sch, f, ß, st.

(Elementarbüchlein Seite IV.)

Diese Buchstaben sind alle so leicht, daß die Schüler sie richtig nachbilden können, wenn man sie nur ein einziges Mal vorgeschrieben hat. Bei „h“ ist wieder zu bemerken, daß die Haarstriche den Grundstrich auf der mittleren Parallel-Linie schneiden müssen. Bei dem „s“ ist zu sagen, daß der Spitzwinkel, welchen der Haarstrich mit dem Hauptstrich bildet, nicht zu groß sein dürfe, also der Haarstrich nicht gar zu schief, sondern mehr senkrecht zu ziehen sei.

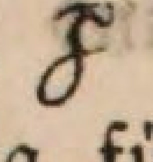
Uebungsaufgaben.

1. Die Schüler schreiben die 8te bis 11te Linie Seite IV. mehrmals ab; auch werden ihnen noch andere Wörter dieser Art diktirt.
2. Es werden wieder sämmtliche Schreibbuchstaben, die bis jetzt vorkamen, diktirt, um zu prüfen, ob die Schüler alle Buchstaben aus dem Kopfe schreiben können.

6. Die Buchstaben: qu, g, p, z, x.

(Elementarbüchlein S. V.)

Wenn die Schüler das „a“ schreiben können, so müssen sie auch ein „q“ und ein „g“ machen können. Das „q“ hat, wie schon aus dem Büchlein zu ersehen ist, keinen Endstrich und der Anfangsstrich des folgenden „u“ schließt sich unmittelbar an das „q“ an. Etwas schwieriger scheint der Buchstabe „p“, er ist aber leicht zu bilden, wenn man folgende einzelne Bestandtheile oder Züge in demselben unterscheiden läßt:

a. Haarstrich und schiefer Grundstrich von Oben nach Unten rechts, z. B. Λ.
b. Wieder ein Haarstrich von Unten nach Oben, oben gebogen und den Grundstrich gerade in der Mitte durchschnitten, z. B. 
c. Von dem letzten Haarstriche aus wieder einen rechtsgebogenen länglichen Strich und eine Schleife wie bei „g“ z. B. 

Man kann das „p“, das auf die angegebene Weise Zug für Zug erklärend vorgeschrieben wird, anfangs etwas scharff eckig bilden, damit die einzelnen Theile desselben leichter zu unterscheiden sind. Später werden sich diese Ecken schon abschleifen. Bei „z“ ist auf

den erhabenen Winkel aufmerksam zu machen, den der kleinere Bogen innerhalb der engern Parallel-Linien mit den größern bildet. Das „x" wird oben gebildet wie das „p" und das „y" wie das „v".

Uebungsaufgaben.

Die ersten fünf Linien Seite V. werden von den Schülern mehrmals abgeschrieben. Diktiren wie oben.

7. Verdoppelung der Mitlaute.

Die Belehrung hierüber kam zwar schon in den Schreiblesestunden vor; kann jedoch um so mehr hier als eine besondere Uebung eingeschaltet werden, als die Wiederholungen gerade im ersten Schuljahre von größter Wichtigkeit sind. „Anstatt zwei „k" macht man vor dem „k" einen senkrechten Strich, so wie man statt zwei „m" oder „n" einen wagrechten Strich über diese Buchstaben macht", dieß ist alles, was hier die Schüler Neues lernen sollen.

Uebung und Wiederholung sämmtlicher Buchstaben, indem die Schüler Seite V. abschreiben.

8. Vergleichung der Kurrentschrift mit der Druckschrift.

Sind die Schüler ganz fest und sicher im Unterscheiden der Druckbuchstaben und der Schreibbuchstaben, so hat diese Vergleichung gar keine Schwierigkeit, und man kann den Schülern sogleich aufgeben, diesen oder jenen Abschnitt aus dem Büchlein mit Schreibbuchstaben abzuschreiben. Haben aber die Schüler eine vollkommene Sicherheit und Festigkeit in dieser Beziehung noch nicht erworben, so dient diese Vergleichung eben dazu, diese Sicherheit zu begründen. Die ersten zwölf Tabellen werden hiebei besonders dienlich sein.

Als Stoff zu diesen Uebungen im Vergleichen beider Schriftarten ist besonders Seite 8 und 9 des Elementarbüchleins („zwei verschiedene Auslaute" 2c.) geeignet. Es kommen daselbst die Buchstaben in einer gewissen Ordnung vor, namentlich wiederholen sich die Auslaute immer der Reihe nach, was zu dem Zwecke der Einprägung und Geläufigmachung wesentlich beitragen muß. Außerdem ist derselbe Stoff (Seite 8) noch insbesondere ein Mittel den Buchstaben „r" tüchtig zu üben, da dieser in jedem Worte vorkommt.

Für das Lehrverfahren mögen folgende Andeutungen hinreichen:

Der Lehrer gibt den Schülern auf, sie sollen auf Seite 8 und 9 des Elementarbüchleins von „arm“ an bis zu dem Worte „sturz“ jedes Wort zwei Mal nach einander in Schreibschrift auf ihre Schiefertafeln abschreiben. Es wird sich nun ergeben, ob die Schüler sowohl Druckbuchstaben, als auch Schreibbuchstaben richtig zu unterscheiden wissen. Schreiben sie z. B. „tarm“ statt „darm“ oder „gorn“ statt „korn“; so werden sie hierüber belehrt, und sie erhalten die weitere Aufgabe: „die Wörter von „arg“ an bis zum dritten Strichpunkt (nach dem Worte „heerd“) abzuschreiben. Dann wird das Geschriebene wieder durchsehen, durch abermalige Belehrungen berichtigt u. s. f. Daß die Wörter durch Strichpunkte in kleinere Absätze getheilt sind, erleichtert das Bestimmen der Aufgabe für die Schüler. Die Aufgaben dürfen anfangs nicht zu groß gegeben werden; drei bis vier Zeilen sind für die ersten Uebungen genug; dagegen kann ein Wort drei Mal hinter einander geschrieben werden.— Auf diese Weise können nun alle Wörter von Seite 8—13 in Schreibschrift übersetzt werden und damit sind dann auch alle Fälle von Buchstaben-Verbindungen zur Uebung gekommen. — Ueber die Silben-Abtheilung (— denn daß einsilbige Wörter beim Schreiben nicht getrennt werden dürfen, muß der Lehrer bei Gelegenheit den Schülern schon gesagt haben) gilt die einfache Regel: „Theile die Wörter so in Silben ab, wie sie beim Sprechen abgetheilt erscheinen.“ Wenn also ein Schüler etwa fragt: „Wie muß ich „Wärme“ abtheilen, so heißt die Antwort: „Wie man spricht.“ Also: „Wär-me.“ Mit dieser einfachen Regel reicht man laut Erfahrung ganz gut aus.

Große Kurrentbuchstaben.

9. Die Buchstaben V, W, S.

(Elementarbüchlein S. VI. und S. 13).

Die Schüler werden belehrt, daß man die Namen von Personen und Sachen mit einem großen Anfangsbuchstaben schreibe, daß man die Namen von Personen und Sachen „Dingwörter“ heiße. Dieß als Einleitung zum Schreiben der großen Buchstaben.

Den Anfang machen diejenigen Buchstaben, welche ihrer Form nach nur eine Vergrößerung der kleinen sind. Das „V“ und „W“ stellen sich als solche dar und unterliegen keiner Schwierigkeit. Bei dem „S“ sind die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß sich die Linien fast ganz oben durchschneiden müssen. Die Anfangsstriche

dieser großen Buchstaben sollen immer ganz einfache feine Haarstriche (von den mittlern Parallel-Linien angefangen) sein, ohne alle Schnörkeleien und Schneckenlinien. Sind diese drei Buchstaben in ihrer Entstehung an der Tafel vorgezeigt und vorgeschrieben worden, so schreiben die Schüler die ersten sechs Zeilen auf Seite VI. des Elementarbüchleins mehrmals ab, etwa jede Zeile 3 — 4 Mal.

Uebungsaufgaben.

Die Schüler schreiben die Wörter Seite 13, Nro. 29 des Elementarbüchleins in deutscher Schreibschrift mit den erforderlichen großen Buchstaben ab. Der Lehrer mag den Schülern jedesmal bestimmen, wie viele Zeilen sie in einer gewissen Zeitfrist schreiben sollen.

10. Die Buchstaben: Sch, St, R, M.

(Elementarbüchlein S. VI. und S. 13 – 14, Nro. 30.)

Der Buchstabe „Sch" ist eigentlich in der vorigen Uebung schon gelehrt worden; es tritt nur die Bemerkung hinzu, daß „S" und „ch" zusammen nur Einen Laut („sch") bezeichnen. Eben so leicht ist „St", wobei es den Schülern auf den ersten Blick einleuchtet, daß es ganz zweckmäßig ist, das „t" sogleich oben an den Endstrich des „S" anzuhängen. Bei „R" und „M" ist besonders auf die Schlingung oben aufmerksam zu machen, wobei man an den Schreibbuchstaben „r" erinnern kann, der denselben Zug erfordert. Außerdem ist noch besonders der Unterschied zwischen „St" und „R" hervorzuheben.

Uebungsaufgaben.

Die Wörter Seite 13 — 14, Nro. 30 des Elementarbüchleins werden in Schreibschrift übersetzt, und dadurch die Schüler im Schreiben der hier vorkommenden großen Buchstaben geübt.

11. Die Buchstaben: R, F, K.

(Elementarbüchlein S. VI. und S. 14, Nro. 31.)

Der Buchstabe „R" ist leicht nachzubilden, wenn man ihn in drei einzelne Züge (Theile) zerlegt, nämlich a. ein „S", b. eine rechtsgebogene Linie, die sich auf der obern der beiden mittleren Parallel-Linien an das „S" anschließt, und c. ein linkschiefer Grundstrich von Oben nach Unten mit einem Haarstrich als Endstrich.

Mit dieser Beschreibung ist zugleich auch das Lehrverfahren gegeben: der Lehrer lasse diesen Buchstaben auf die angegebene Weise beschreibend vor den Augen des Schülers auf der Wandtafel entstehen, mache sie besonders darauf aufmerksam, wo sich die Bogenlinie in ihrem untern Ende an den ersten Theil des Buchstabens anschließen müsse, und er wird finden, daß die Schüler das R ohne alle Schwierigkeit nachbilden. Es wird zwar anfangs etwas eckig aussehen; allein die Ecken schleifen sich in der Folge von selbst ab.

Der Buchstabe „F" ist eben so leicht, als einfach. Zuerst läßt man einen etwas schiefen aber ganz geraden Grundstrich von Oben nach Unten machen (S. VI. Linie 9); dann läßt man an den Grundstrich unten eine linksgebogene Linie sich anschließen, die aber gerade bis an die obere der beiden mittleren Parallel-Linien reichen muß und nicht darüber hinausgehen darf; endlich macht man oben ein kleines Bögchen und in der Mitte ein ganz feines wagrechtes Strichlein, und so ist der Buchstabe fertig. Ausdrücklich wird noch bemerkt, daß der erste schiefe Grund- und Hauptstrich gerad, nicht gewölbt sein soll; denn die Grundlage muß so einfach als möglich sein. Die sanfte Wölbung gibt sich später dann schon von selbst.

Der Buchstabe „K" ist eine Zusammensetzung der Züge (Theile) von den zwei vorhergehenden. Zuerst wird, wie auf Seite VI. Linie 10 zu ersehen ist, der Theil von „F" gemacht, dann fährt man links aufwärts mit einem Haarstrich, durchschneidet oben den ersten Grundstrich, schließt jetzt den zweiten und dritten Zug vom „R" an und fügt noch oben das Bögchen vom „F" bei. Auch hier werden die Schüler wieder besonders erinnert, den Bogen rechts gerade auf der Parallel-Linie an den Hauptstrich anzuschließen.

Werden die Buchstaben mit solcher Genauigkeit und Bestimmtheit der Anschauung auch nur Einmal durchgenommen, so wird man schneller, leichter und sicherer zum Ziele kommen, als wenn man das ABC hundert Mal gedankenlos aufs Gerathewohl abmalen läßt.

Uebungsaufgaben.

Die Wörter Seite 14, Nro. 31 werden von den Schülern in Schreibschrift übersetzt und mehrmals mit den entsprechenden großen Buchstaben abgeschrieben.

12. Die Buchstaben: D, T, J, P.

(Elementarbüchlein S. VII. und 14—15.)

Die Form dieser Buchstaben ist so einfach, daß sie von den Schülern ohne Umstände sogleich werden nachgebildet werden können. Bei dem Buchstaben „f", den man (nach Seite VII. Linie 4) auf zweierlei Art bilden kann, ist wiederum zu bemerken, daß sich der Bogen rechts an dem Hauptstrich ebenfalls auf der obern mittleren Parallel-Linie an jenen Hauptstrich anschließen müsse.

Uebungsaufgaben.

Die vier Linien Seite VII. werden mehrmals abgeschrieben; eben so werden die Wörter S. 14 — 15, Nro. 32 in Schreibschrift übersetzt und nach der Musterschrift abgeschrieben ꝛc.

13. Die Buchstaben: Z, E, H.

(Elementarbüchlein S. VII. und S. 15, Nro. 33.)

Der Buchstabe „Z" ist bloß eine Vergrößerung des kleinen „z" und gibt daher keine Veranlassung zu weitern Bemerkungen. Das „E" kann man betrachten als eine Zusammensetzung des kleinen „l" und des kleinen „r", und das „H" kann ebenfalls als eine Zusammensetzung von zwei kleinen Buchstaben, nämlich des „l" und des „y" angesehen werden. Vorzeigen, Vorschreiben, Beschreiben, Nachschreiben wie in frühern Uebungen.

Uebungsaufgaben.

Mehrmaliges Abschreiben der fünften, sechsten und siebenten Linie Seite VII. des Elementarbüchleins. Uebersetzen und Abschreiben der Wörter S. 15, Nro. 33.

14. Die Buchstaben: L, B.

(Elementarbüchlein S. VII. S. 15—16.)

Die Buchstaben „L" und „B" fordern wieder eine etwas genauere Beschreibung und längere Uebung, weßhalb wir ihnen allein eine besondere Lehrstunde widmen. Wir zerlegen den Buchstaben „L" in drei Bestandtheile: a. Haarstrich, oben links gebogen und in einen ganz senkrechten Grundstrich übergehend, der aber nur bis auf die obere der beiden mittlern Parallel-Linien reicht; b. Haar-

strich r e ch t s ch i e f von Oben nach Unten zwischen die mittleren Parallel-Linien; c. eine linksgebogene Linie, die in einen Haarstrich übergeht und den Haarstrich (unter b) in der M i t t e durchschneidet, auf der untern Parallel-Linie endet und dann noch einen Haarstrich als Endstrich erhält. — Der Lehrer zeichne diese Theile eben so beschreibend vor, lasse jedesmal den beschriebenen und vorgeschriebenen Bestandtheil von den Schülern nachbilden, und er wird finden, daß die Sache keine Schwierigkeiten hat. Es ist zweckmäßig, den Buchstaben „L" zuerst ganz eckig bilden zu lassen, und dann das ganze „L" selbst; denn die Schüler können alsdann die Buchstabenfigur bestimmter auffassen. Der Haarstrich des zweiten Zuges soll insbesondere unterscheidend fein gezeichnet werden. Wenn später die Geläufigkeit und Fertigkeit des Schülers sich steigert, so verliert sich das scharf Eckige und es entstehen dann die sanft gebogenen schönen Formen, deren Grundlage eben jene scharf bestimmte Regelmäßigkeit ist. — Die Bildung des „B" geschieht auf gleiche Weise und das letzte unterscheidende Ringchen ist aus früheren Uebungen bekannt.

Uebungsaufgaben.

Abschreiben und Uebersetzen der Wörter S. 15—16, Nro. 34 auf gleiche Weise wie in frühern Uebungen.

15. Die Buchstaben: C, Ch, O, A, G, Q.

(Elementarbüchlein S. VII—VIII. und S. 16.)

Der Buchstabe „C" (Ch) kann entweder mit dem „L" zusammengestellt und auf gleiche Weise, wie dieses gebildet werden, oder man kann ihn mit dem „O" betrachten. Bei Bildung der Buchstaben „O, A, G, Q" ist darauf zu sehen, daß der erste Hauptstrich sanft gebogen und unten nicht eckig werde. Die Schüler sind aufmerksam zu machen, daß die Wölbung des Bogens eigentlich mehr in die Mitte zu stehen kommen müsse, und daß überhaupt eigentlich nur die Haarstriche, oder solche Striche, die in Haarstriche übergehen, gebogen werden. Was zu dick ist, läßt sich nicht leicht biegen.

Uebungsaufgaben.

Abschreiben der Buchstaben und Wörter, Seite VII. und VIII. Uebersetzen und Abschreiben der hieher gehörigen Wörter Seite 16, Nro. 35 des Elementarbüchleins.

16. Die Buchstaben: H, X, Y, Ae, Oe, Ue.

(Elementarbüchlein S. VIII. und S. 16, Nro. 36.)

Die Buchstaben „U, X, Y" finden sich S. VIII. im Alphabet, weil sich früher keine schickliche Stelle für dieselben finden wollte. Das „U" läßt sich in drei Theile zerlegen; der erste ist ein Theil von „S", der zweite (untere) Theil ist der untere Theil des Buchstaben „L" und der dritte kann als der letzte Theil von „A" betrachtet werden. Das „X" läßt sich als ein halbes „S" und als ein halbes „O" ansehen. Das „Y" ist bloß ein vergrößertes „y". Die Behandlung aller dieser Buchstaben hat keine Schwierigkeit und geschieht auf dieselbe Weise wie in den frühern Lehrstunden.

Uebungsaufgaben.

1. Die Schüler schreiben S. VIII. des Elementarbüchleins mehrmals ab, nachdem die daselbst vorkommenden Sätze faßlich erklärt worden sind.

2. Zu jedem Buchstaben des Alphabets wird ein Personenname aus S. 17, Nro. 37 des Elementarbüchleins geschrieben, was für mehrere Stunden reichlichen Stoff zur stillen Selbstbeschäftigung gibt.

3. Die hieher gehörigen Wörter von S. 16—17, Nro. 36 werden von der Druckschrift in Schreibschrift übersetzt und abgeschrieben.

17. Zahlbiegung der Dingwörter.

(Elementarbüchlein S. 17—20, Nro. 38—42.)

Da die mündliche Uebung in der Zahlbiegung der Dingwörter jedenfalls der schriftlichen vorausgesetzt und jene schon oben besprochen wurde, so ist hier nichts besonderes zu bemerken. Die Schüler werden, was das Rechtschreiben betrifft, wohl von selbst darauf kommen, daß man schreibt „die Aepfel" und nicht „die Epfel." Die erste Reihe der Wörter ist so leicht, daß der Schüler beim Schreiben der Mehrzahl gar keine andere Veränderung vorzunehmen hat, als das „der" in „die", und die Stimmlaute „a, o, u" in Umlaute zu verwandeln. Nicht viel schwerer sind die folgenden Wörter. —

Die Wörter können entweder bloß in die Mehrzahl gesetzt und geschrieben werden, oder man kann dem Schüler aufgeben, er soll jedes Wort in der Einzahl und in der Mehrzahl schreiben. Letzteres dürfte als Schreibübung zweckmäßiger sein, weil dadurch die Schreibung der Wörter sich dem Gedächtnisse tiefer einprägen kann.

18. Schreibregel über s, ſ, ß, ſſ.

Die Regeln über den Gebrauch dieser verschiedenen Lautzeichen können hier allerdings noch nicht umfassend sein. Indessen ist dieß auch nicht nöthig und folgende einfache Regeln, die von den Schülern auswendig zu lernen und dann sogleich in Beispielen anzuwenden sind, genügen für diese Stufe des Rechtschreibens:

a. Wenn ein Wort in der Einzahl im Auslaut ein kurzes „s" hat, so schreibt man in der Mehrzahl ein langes „ſ". (Statt „s" macht man in der Mehrzahl „ſ"). Z. B. das Glas, die Gläſer, die Gans, die Gänſe (nicht Gläser, Gänse).

b. Wenn ein Wort mit dem scharfen „ß" gedehnt oder lang gesprochen wird, schreibt man auch in der Mehrzahl ein scharfes „ß". Z. B. der Fuß, die Füße (nicht Füſſe, weil man nicht so spricht).

c. Wenn ein Wort mit dem scharfen „ß" kurz gesprochen wird, so schreibt man in der Mehrzahl statt „ß" zwei „ſſ". Z. B. die Nuß, die Nüſſe (nicht Nüße).

Diese Regeln werden nun angewendet, indem die Schüler folgende Wörter, die der Lehrer an die Wandtafel geschrieben hat, in der Einzahl und Mehrzahl schreiben:

Das Glas, die Gläſer; der Fuß, die Füße; die Nuß, die Nüſſe; das Faß, die Fäſſer; und so noch: das Gras, das Haus, das Schloß, das Moos, das Loos, der Fuchs, der Dachs, der Lachs, der Luchs, die Gans, die Maus, die Laus, der Baß, der Paß, der Fluß, der Guß, der Schuß, der Spaß, der Riß, der Ochs, der Fels.

Anfänge schriftlicher Wortbildung.

19. Bildung der Eigenschaftswörter mit den Ableitungsendungen: a. ig, isch, bar, sam.

(Elementarbüchlein S. 28—29, Nro. 56.)

Beim Schreiben der Eigenschaftswörter, welche von Dingwörtern abgeleitet werden, sind die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß das abgeleitete Wort nicht mit einem großen, sondern mit einem kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben werde. Man kann hier den Kindern schon einen anschaulichen Begriff von „Eigenschaftswort" beibringen, ohne ihnen eine Begriffserklärung zu geben. Die Schüler sollen hier noch nicht sagen können, was ein Eigenschaftswort ist; aber daß dieses oder jenes Wort ein Eigenschaftswort sei,

das können sie schon jetzt lernen. Wenn sie z. B. schreiben oder lesen: „das Blut, blutig, der Stein, steinig" ꝛc., so sagt man ihnen: „Blut" ist ein Dingwort; „blutig" ist ein Eigenschaftswort; „Stein" ist ein Dingwort; „steinig" ist ein Eigenschaftswort; „Salz" ist ein Dingwort; „salzig" ist ein Eigenschaftswort u. s. w. Endlich folgt daraus die Regel: „die Wörter mit der Silbe „ig" sind (meistens) Eigenschaftswörter." Eben so kann man bei allen folgenden Aufgaben verfahren, und die Schüler lernen auf diesem Wege die Eigenschaftswörter unterscheiden, ohne alle Begriffserklärung, bloß durch Anschauung. Da bei jedem einzelnen Abschnitte ein Musterbeispiel voransteht, so wird dadurch das Bilden abgeleiteter Wörter sehr erleichtert. Daß bei manchen Wörtern z. B. „Wolke, Feuer, Himmel, Knochen" ꝛc. einzelne Laute ausfallen, wie: „wolkig, feurig, himmlisch, knöchern" ꝛc. und nicht „wolke-ig, feue-rig, himmel-isch", geschrieben werden darf, das finden die Schüler von selbst; und wenn sie es nicht finden sollten, so leitet man sie darauf.

20. Fortsetzung. Die Ableitungsendungen: b. en, ern, licht, haft, icht.

(Elementarbüchlein S. 29, Nro. 58—59.)

Was bei der vorigen Uebung bemerkt wurde, findet seine Anwendung auch hier, da diese Uebung nur eine Fortsetzung der vorigen ist.

21. Bildung der Dingwörter durch die Ableitungssilben: er, in, ling, lein, chen.

(Elementarbüchlein S. 30—31, Nro. 60—61.)

Diese Uebung ist nach Form und Inhalt offenbar die leichteste und darum sehr geeignet, die Wortbildung einzuleiten. Der Inhalt ist da konkreter Art, Sachen und Personen sind anschauliche Dinge, die von Kindern leicht unterschieden werden. Die Form, d. h. die Veränderungen, die da an dem Worte vorgenommen werden müssen, unterscheidet sich kaum von der Zahlbiegung der Dingwörter. Wenn die mit den Leseübungen verbundene mündliche Wortbildung vorausgegangen ist, so wird auch die schriftliche ohne Schwierigkeiten von Statten gehen. Die Schüler schreiben: „das Schaf, der Schäfer, der Kram, der Krämer" u. s. f. bis „der Schuh, der Schuster". Daß man nicht „Wagener, Satteler" spricht und folglich auch nicht schreiben darf, werden die Schüler wohl selbst finden.

22. Fortsetzung. Bildung der Dingwörter durch die Ableitungsendungen: ung, niß, sal, sel, ei.

(Elementarbüchlein S. 32—33, Nro. 64.)

Es sind nur diejenigen Ableitungssilben ausgewählt worden, vermittelst deren leicht andere Dingwörter gebildet werden können. Die frühern Bemerkungen finden auch hier ihre Anwendung.

23. Fortsetzung. Ableitungssilben: e, heit, keit, schaft, thum.

(Elementarbüchlein S. 33—34, Nro. 65.)

Bei einigen Wörtern dieser Uebung müssen zwei Silben hinzugesetzt werden, z. B. fett, Fettigkeit, fromm, Frömmigkeit, bange, Bangigkeit, Volk, Völkerschaft, Christ, Christenthum u. s. f. Mit dieser Uebung im Schreiben dreisilbiger Wörter schließen sich zugleich die Schreibungen für das erste Schuljahr.

24. Fortsetzung. Verschiedene Endsilben: ing, ig, icht; at, ut, end, am.

(Elementarbüchlein S. 34, Nro. 66.)

Die mit diesen Endsilben aufgenommenen Dingwörter werden bloß von den Schülern abgeschrieben, und ihre Bedeutung in Wortverbindungen und Redensarten zur Anschauung gebracht. (Siehe S. 35) Nro. 69 des Elementarbüchleins). Mit dieser Uebung im Schreiben schließen sich zugleich die Schreibübungen für das erste Schuljahr.

Das Ziel, wohin der Lehrer seine Schüler in Rücksicht auf die Fertigkeit des Lesens und Schreibens im ersten Schuljahre zu bringen hätte, wäre also nach der bisherigen Anweisung.

I. Schreiben, alle großen und kleinen Buchstaben der deutschen Kurrentschrift (auf die Schiefertafel) regelmäßig und mit einer Fertigkeit; richtiges Abschreiben der Wörter aus dem Büchlein und lautrichtiges Diktandoschreiben.

II. Lesen sämmtlicher Wörter im Elementarbüchlein mit völliger Sicherheit, gehörigem Silbenton und Rhythmus, und Unterscheidung des Hapttones in kurzen vorgesprochenen Sätzen, so wie auch Lesen einer leserlich geschriebenen Kurrentschrift.